

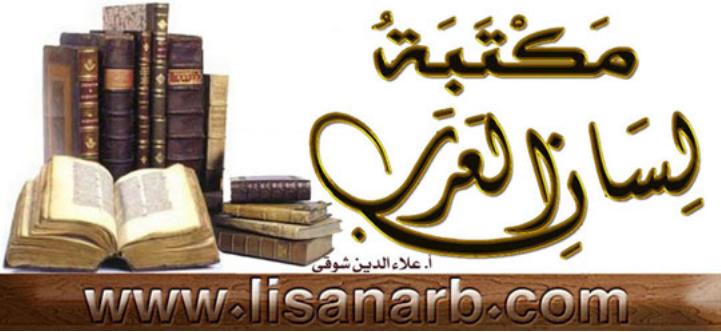
SOCIO-PSYCHOLOGY

علم النفس الاجتماعي

تأليف
الدكتور أحمد محمد الزعبي



ZAHRAH
 Zahrah
 للنشر



أسس
علم النفس الاجتماعي

أسس
علم النفس الاجتماعي

الدكتور
أحمد محمد الزعبي
قسم علم النفس - كلية الآداب



مكتبة لسان العرب

www.lisanarb.com

lisanerab.com رابط بديل

إهداء
إلى
والدي اللذين نذرا حياتهما
من أجل سعادتي، ووقفا بجانبي في
الأيام العصيبة حتى استطعت
أن أشق طريقي في الحياة
 فأطال الله عمرهما وأحسن ختامهما

الفهرس

5	-----	إهداء
13	-----	مقدمة
الفصل الأول		
علم النفس الاجتماعي		
19	-----	مفهوم علم النفس الاجتماعي
20	-----	تعريف علم النفس الاجتماعي
22	-----	المصادر الرئيسية والفرعية لعلم النفس الاجتماعي
22	-----	أ- المصادر الرئيسية
25	-----	ب- المصادر الفرعية
26	-----	أهمية علم النفس الاجتماعي
27	-----	1- أهمية علم النفس الاجتماعي للإنسان في حياته الخاصة
27	-----	2- أهمية علم النفس الاجتماعي في مجال التربية والتعليم
28	-----	3- أهمية علم النفس الاجتماعي في مجال الخدمة الاجتماعية
29	-----	4- أهمية علم النفس الاجتماعي في مجال القوات المسلحة
30	-----	5- أهمية علم النفس الاجتماعي في مجال الإعلام والعلاقات العامة
30	-----	6- أهمية علم النفس الاجتماعي في الصناعة
31	-----	7- أهمية علم النفس الاجتماعي للمجتمع بصورة عامة
الفصل الثاني		
نشأة علم النفس الاجتماعي وتطوره		
37	-----	- أهمية دراسة النشأة والتطور
37	-----	- النشأة الفلسفية لعلم النفس الاجتماعي
42	-----	- علم النفس الاجتماعي في النصف الثاني من القرن التاسع عشر
45	-----	- علم النفس الاجتماعي في القرن العشرين

الفصل الثالث

مناهج البحث في علم النفس الاجتماعي

53	- مفهوم مناهج البحث وأهميته في علم النفس الاجتماعي
54	- أولاً: المنهج التجريبي
59	- ثانياً: المنهج الوصفي
66	- ثالثاً: منهج البحث التاريخي

الفصل الرابع

الأسس البيولوجية والثقافية للسلوك

71	- أولاً: الوراثة والسلوك
72	- ثانياً: البيئة والسلوك
73	- ثالثاً: التفاعل بين الوراثة والبيئة
75	- دراسة أثر الوراثة والبيئة على الاخلافات السلوكية
80	- أثر الوراثة والبيئة على جوانب الشخصية
85	- رابعاً: الغدد وأثرها على السلوك
85	- خامساً: المحددات الدافعية للسلوك
88	- طرق تصنيف الدوافع
88	- أ- الدوافع الأولية والدوافع الثانوية
90	- ب- التصنيف الثلاثي للدوافع
91	- ج- النظام الهرمي للدوافع أو نظرية ماسلو الدافعية

الفصل الخامس

التنشئة الاجتماعية

97	- مفهوم التنشئة الاجتماعية ونشأتها
101	- عمليات التنشئة الاجتماعية
104	- وسائل التنشئة الاجتماعية
104	- 1- دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية
117	- 2- دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية

118	- 3- دور الجماعة المرجعية في التنشئة الاجتماعية
119	- 4- دور جماعة النظائر في التنشئة الاجتماعية
122	- 5- دور الثقافة في التنشئة الاجتماعية
123	- 6- دور وسائل الإعلام في التنشئة الاجتماعية

الفصل السادس الجماعة ودينامياتها

129	- تهيد
130	- مفهوم الجماعة
131	- أنواع الجماعات
136	- بناء الجماعة
137	- أنواع وخصائص بناء الجماعة
144	- بناء الاتصال الاجتماعي
145	- تماسك الجماعة
146	- أدلة ومقاييس تماسك الجماعة
148	- دينامييات الجماعة
151	- التفاعل الاجتماعي

الفصل السابع المعايير والقواعد والقيم والأدوار الاجتماعية

159	- أ- المعايير الاجتماعية
162	- ب- القواعد الاجتماعية
163	- ج- القيم الاجتماعية
163	- - معنى القيم الاجتماعية
165	- - تعريف القيم
167	- - القيم وأثرها على السلوك
168	- - تصنيف القيم
170	- د- الأدوار الاجتماعية
173	- - تعريف الدور الاجتماعي
174	- - اختلاف الأدوار الاجتماعية

175	- توزيع الأدوار الاجتماعية
176	- صراع الأدوار
	الفصل الثامن
	الاتجاهات الاجتماعية
179	- مفهوم وطبيعة الاتجاه
183	- التمييز بين الاتجاه وبعض المفاهيم الأخرى
183	- الاتجاه والغريرة
184	- الاتجاه والرأي
185	- الاتجاه والقيمة
185	- تكون الاتجاهات الاجتماعية
187	- عوامل تكوين الاتجاه
192	- وظائف الاتجاهات الاجتماعية
194	- أنواع الاتجاهات
194	- الاتجاهات العامة والاتجاهات الخاصة
195	- الاتجاهات الجماعية والاتجاهات الفردية
195	- الاتجاهات العلانية والاتجاهات السرية
196	- الاتجاهات القوية والاتجاهات الضعيفة
196	- الاتجاهات الموجبة والاتجاهات السالبة
199	- تتعديل الاتجاهات الاجتماعية
212	- قياس الاتجاهات الاجتماعية
212	- أهمية قياس الاتجاهات الاجتماعية
213	- مقاييس الاتجاهات الاجتماعية
213	- مقاييس بوجاردس
215	- طريقة ثريستون (مقاييس متساوية الظهور)
218	- مقاييس ليكرت
221	- طريقة جتمان
222	- طريقة أوزجود لتمايز معاني المفاهيم ودللات
223	- مقاييس التفضيل الجمالي
224	- طريقة الانتخاب

224	- 8- طريقة الترتيب
225	- 9- الاختبارات الإسقاطية
	 الفصل التاسع
	سيكلوجية القيادة
229	- أهمية القيادة
230	- القيادة والقائد
233	- نظريات القيادة
233	- نظرية الرجل العظيم
234	- نظرية السمات
238	- النظرية الموقفية
239	- النظرية التفاعلية
241	- النظرية الوظيفية
242	- نظرية التعويض
242	- السلوك القيادي
245	العاملون التي تسهم في علميتي القيادة والتبعية
247	- أنواع القيادة
247	- القيادة الديموقراطية
249	- القيادة التسلطية (الدكتاتورية أو الاستبدادية)
253	- التدريب على القيادة
255	- 1- تمثيل على القيادة
256	- 2- الملاحظة والخبرة الشخصية العارضة
257	- 3- الطرق الشكلية لنقل المعلومات وتعليم المهارات
258	- 4- طريقة الجماعة المعملية
261	- المراجع
261	- أولاً: المراجع العربية
265	- ثانياً: المراجع الأجنبية

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

إن علم النفس الاجتماعي علم قديم، فقد بدأت نشأته في أحضان الفلسفة اليونانية، ثم مزج بين الفلسفة والعلم، بعد ذلك صاحب مساره لتبصر اتجاهاته العلمية في القرن العشرين وتحول إلى علم تجريبي.

وفي القرن العشرين نجد أن هناك ثورة علمية كبيرة في ميادين العلوم المختلفة وميدان علم النفس بشكل خاص. وعلم النفس الاجتماعي هو أحد فروع علم النفس الذي حظي بمزيد من البحوث والدراسات العلمية، حتى أنه يمكن القول بأنه ما كان البارحة جديداً أصبح اليوم قدّيماً، وذلك نتيجة للسيل المتدفق من هذه البحوث والدراسات والكتب المنشورة في هذا الميدان. ولهذا فإن القارئ يعد متخلفاً عن مواكبة الثورة العلمية، وسيجد معلوماته قديمة إذا لم يتبع مثل هذه الدراسات والبحوث والكتب.

وعلم النفس الاجتماعي يهدف في الأساس إلى فهم طبيعة العلاقات القائمة بين الفرد والمجتمع مؤثراً ومتأثراً به، ويحاول فهم الطريقة التي من خلالها يتمكن الإنسان من التوافق مع القواعد والمعايير والقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه. هذا وقد ساعدت الدراسات التجريبية الكثيرة في ميدان علم النفس الاجتماعي الفرد والمجتمع على تفهم طبيعة العلاقة القائمة بينهما، وذلك لما فيه خير للفرد والمجتمع في آن واحد.

ولقد تناول المؤلف في هذا الكتاب أهم الموضوعات التي يهتم بها علم النفس الاجتماعي بصورة خاصة بأسلوب بسيط رغم علميته، ودقيق رغم سهولته،

واضح رغم تعقد موضوعاته، وشيق رغم موضوعيته. ولذلك ليتمكن الطالب والباحث والقارئ المهتم بقضايا علم النفس الاجتماعي من فهم هذا العلم ومجالاته المختلفة.

ولهذا فإن القارئ لهذا الكتاب سيجد بين دفتيه تسعه فصول، تناول في الفصل الأول علم النفس الاجتماعي ومصادره الرئيسية والفرعية، وأهميته للإنسان في حياته الخاصة وللمجتمع بصورة عامة.

كما تناول في الفصل الثاني نشأة علم النفس الاجتماعي وتطوره بدءاً من النشأة الفلسفية وحتى وضوح اتجاهاته العلمية في القرن العشرين. ثم تناول في الفصل الثالث منهاج البحث في علم النفس الاجتماعي، وركز بشكل خاص على المنهج التجريبي، والمنهج الوصفي، ومنهج البحث التاريخي، أما في الفصل الرابع فقد تناول الأسس البيولوجية والثقافية للسلوك مؤكداً على الوراثة والبيئة وأثر كل منهما في السلوك. كما تناول في الفصل الخامس التنشئة الاجتماعية من حيث مفهومها وعملياتها ووسائلها المختلفة. وركز في الفصل السادس على الجماعة ودينامياتها. كما تناول في الفصل السابع المعايير والقواعد والقيم والأدوار الاجتماعية. وركز بشكل أساسي في الفصل الثامن على الاتجاهات الاجتماعية من حيث تكوينها ووظائفها وأنواعها وكيفية اكتسابها وقياسها. أما في الفصل التاسع فكان عن سيكولوجية القيادة من حيث مفهومها ونظرياتها، والسلوك القيادي، والعوامل التي تسهم في علميتي القيادة والتبعية، وأنواع القيادة.

نوجز من خلال موضوعات هذا الكتاب المتعددة أن نكون قد وفقنا في إعطاء صورة جلية عن علم النفس الاجتماعي، ليكون عوناً للقارئ، وزاداً قيمياً للمكتبة العربية التي ما زالت بحاجة إلى مزيد من الكتب والمراجع العلمية في مجال علم

النفس عامة وعلم النفس الاجتماعي بشكل خاص. ولا يسعنا وننحن نقدم هذا الجهد العلمي المتواضع، إلا أن نتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من قدم لنا العون والمساعدة في إنجاز هذا الكتاب، وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور عبد علي الجسماني، أستاذ علم النفس الاجتماعي في جامعة صنعاء - كلية الآداب على تكريمه بمراجعة العلمية لصفحات هذا الكتاب، وإبداء الملاحظات القيمة التي ساهمت بشكل مباشر في إغناء هذا الكتاب.

و الله ولي التوفيق

المؤلف

الدكتور أحمد محمد الزعبي

الفصل الأول

علم النفس الاجتماعي

- تمهيد
- تعاريف علم النفس الاجتماعي
- أ- المصادر الرئيسية
- ب- المصادر الفرعية
- أهمية علم النفس الاجتماعي
 - 1- أهمية علم النفس الاجتماعي للإنسان في حياته الخاصة
 - 2- أهمية علم النفس الاجتماعي في مجال التربية والتعليم
 - 3- أهمية علم النفس الاجتماعي في مجال الخدمة الاجتماعية
 - 4- أهمية علم النفس الاجتماعي في مجال القوات المسلحة
 - 5- أهمية علم النفس الاجتماعي في مجال الإعلام وال العلاقات العامة
 - 6- أهمية علم النفس الاجتماعي في الصناعة
 - 7- أهمية علم النفس الاجتماعي للمجتمع بصورة عامة

الفصل الأول

علم النفس الاجتماعي

Social Psychology

تمهيد:

يبدأ الإنسان حياته في هذا العالم وليداً لا يدفعه ويوجه سلوكه إلا الحاجات البيولوجية. فالوليد يخرج إلى الحياة مزوداً بمجموعة من الأفعال الطبيعية المنعكسة التي تساعد على البقاء في الحياة.

والفعل المنعكس الطبيعي هو استجابة غير متعلمة لمثير معين من المثيرات، هذه الاستجابة يتحكم فيها الجهاز العصبي والمستقبل للકائن الحي. مثال: العطس عندما يدخل الغبار إلى الأنف، وإفراز اللعاب عند ملاقة التجويف الفمي مادة ما، كما أن الغذاء حينما ينتقل إلى المعدة، وكذلك الأمعاء تصدر عنهما تقلصات معينة.

ولكن الوليد بعد ذلك يمضي في النمو وتطرأ عليه تغيرات جوهرية، فهو ينمو جسدياً فيزداد طوله وزنه... وينمو حركياً ويزداد تطوره الحركي فتراه يحبون وينمو عقلياً ويبدأ العقل في الإدراك بما يحيط به، وتنمو قدرته على استخدام ما أتي من إمكانيات عقلية. وينمو الطفل اجتماعياً واجتماعياً ويكتسب أساليب سلوكية معينة يعبر بها عن كل هذه الانفعالات.

وينمو الطفل نجده يبدأ في كشف نوازع سلوكه أو إرجاء إشباع بعض حاجاته بعد أن كان لا يعرف إلا الإشباع المباشر لها.

وبسبب ما حدث له من نضج جسمي وعقلي.. فقد أصبح لديه القدرة على إنشاء العلاقات الانفعالية مع غيره، وعلى الدخول في علاقات اجتماعية فعالة ومثمرة ومشبعة مع الآخرين.

وتراه بصفة عامة قد ساير الجماعة وامتثل لها بعد أن كانت الجماعة تسايره، وقد يكون التفاعل الذي يحدث بين الطفل ومن يحيطون به من العوامل الهامة التي تؤثر في نمو الطفل العقلي والانفعالي والاجتماعي.

وهذا التفاعل سواء أكنا نتحدث عن الأسرة أو الجيران أو المدرسة أو المجتمع أو العمل بصفة عامة، من العوامل الهامة لاكتسابنا صفات تميز كل منا عن الآخر، وهذه الاختلافات قد تزداد وضوحاً وحدة لو أنها عقدنا المقارنات بين الحضارات والثقافات المختلفة، إذ لكل ثقافة قيم واتجاهات ومعايير وعادات شائعة خاصة بها.

تعاريف علم النفس الاجتماعي: Definitions Of Social Psychology

اهتم علماء النفس بدراسة التفاعل الذي يتم بين الفرد والآخرين، كما اهتموا بالعوامل المؤثرة في هذا التفاعل، ودرسوا العمليات النفسية المختلفة التي تحصل أثناء التفاعل، وما ينتج عنها من اكتساب الفرد للأساليب السلوكية والقيم والمعايير التي ترضى عنها الجماعات في نطاق الحياة الاجتماعية للمجتمع.

فعلم النفس الاجتماعي يدرس الأفراد في المواقف الاجتماعية والثقافية التي يتعرضون لها، وما ينتج عن ذلك من تأثير على تفكيرهم ومشاعرهم، وسلوكهم وتفاعلاتهم. ولهذا يقوم علم النفس الاجتماعي بملحوظات ويجري التجارب واضعاً في اعتباره كلاً من الإطار الاجتماعي والفرد، ليفهم بصورة أفضل كيف يتفاعلون في المواقف الطبيعية. ومن هذا المنظور لم يجد المؤلف تعريفاً واحداً موحداً

علم النفس الاجتماعي، بل تعددت التعريفات وتنوعت بتنوع وجهات النظر بين العلماء.

فقد عرف كرتش وكروتشفيلد (Kretch & Grutchfield 1962) علم النفس الاجتماعي (بأنه ذلك العلم الذي يتناول بالدراسة سلوك الإنسان في الجماعة) أي يتناول كافة مظاهر سلوك الفرد ضمن الجماعة وفي المجتمع.

أما شريف وشريف (1956) Sherif And Sherif فيعرفانه بأنه (الدراسة العلمية لخبرة الفرد وسلوكه في علاقتها بالمواقف الاجتماعية) والمواقف الاجتماعية هي تلك التي تتكون من الناس وعناصر الثقافة الاجتماعية والتقنية.

في حين أن هولاندر Hollander يعرف علم النفس الاجتماعي (بأنه الدراسة العلمية لسلوك الإنسان في المجتمع).

ويرى سالم عبد الغفار (1980، ص 16) أن علم النفس الاجتماعي (هو فرع من فروع علم النفس يهتم بالدراسة العلمية المنظمة للتفاعل الذي يحدث بين الفرد والآخرين أو ما يمثله الآخرون وما يتوج عن مثل هذا التفاعل).

ويعرف بارون وبايern (Baron And Byrne 1981) علم النفس الاجتماعي تعريفاً أقرب إلى الناحية العلمية فيذكران (بأنه العلم الذي يدرس الطريقة التي يتأثر أو يتحدد سلوك وشعور تفكير الفرد بسلوك أو خصائص الآخرين). أما العطية (1992، ص، 20) فتعترف علم النفس الاجتماعي (بأنه العلم الذي يدرس السلوك الفردي كما يتشكل من خلال المواقف الاجتماعية والحضارية).

في حين أن عمر (1992، ص 28) يعرف علم النفس الاجتماعي بأنه (العلم الذي يختص بدراسة سلوك الفرد في نطاق أي جماعة إليها على أساس التجريبية).

من هذه التعريفات نجد أن هناك تأكيداً واضحاً على سلوك الفرد متضمناً خبراته وتفكيره والمواصفات الاجتماعية التي مر بها. وكذلك على المجال الاجتماعي الذي يتم فيه هذا السلوك، أي الموقف الاجتماعي وما يحتويه من أفراد وجماعات يؤثر الفرد فيها ويتأثر بها. ولهذا فإن دراسة سلوك الفرد ودراسة التفاعل بين الفرد والجماعة وما ينتج عنه من سلوك وقيم واتجاهات ومعايير وعادات هو ميدان علم النفس الاجتماعي.

يتضح من التعريفات الآنفة أنها وإن تفاوتت في الألفاظ، فإنها في الواقع الحال لا تختلف من حيث السياق على أن سلوك الفرد بما ينطوي عليه من مقومات فطرية، لابد من أن يتأثر بما يكتسبه بالتعليم من معطيات ومؤثرات اجتماعية. ولهذا يعرف مؤلف هذا الكتاب علم النفس الاجتماعي بأنه ذلك الفرع من علم النفس الذي يهتم بالدراسة العلمية المنظمة لسلوك الفرد في الجماعة، وما يحدث بينهما من تفاعل في المواقف الاجتماعية والثقافية المختلفة.

المصادر الرئيسية والفرعية لعلم النفس الاجتماعي:

أ- المصادر الرئيسية:

وهي علم النفس، وعلم الاجتماع، والإنتروبولوجيا (علم البشر)؛ وهو العلم الذي يهتم بدراسة أصول الحياة الاجتماعية البدائية، ومظاهر الثقافة في تطورها من تلك العصور إلى المجتمعات الحديثة.

فعلم النفس يهتم بدراسة السلوك عامه بهدف التوصل إلى القوانين العامة التي تحكم هذا السلوك. فالسلوك الذي يصدر عن الأفراد ليس إلا ثمرة للتفاعل الحاصل بين الفرد وبين بيئته الداخلية والخارجية (الاجتماعية)، سواء أكان هذا السلوك معبراً عن نشاط جسمي أم عقلي أم انفعالي أم اجتماعي.

وأهم موضوعات علم النفس دراسة التعلم، والإدراك، والتذكر والتفكير، والدوافع.. الخ. فعلم النفس يدرس أثر الدوافع النفسية على السلوك الاجتماعي للأفراد، كما يدرس الاتجاهات والتعصب على أساس أنها دوافع اجتماعية مكتسبة، بالإضافة إلى أنه يدرس التعلم والإدراك من حيث كيفية تأثير المnenيات والمواقف الاجتماعية عليها.

بالإضافة إلى ذلك فإن دراسات علم النفس الفسيولوجي تهتم في مدى تأثير الغدد على الشخصية والسلوك، والتعرف على تأثير الجهاز العصبي على السلوك الإرادي الذي يشرف عليه لحاء المخ والمرادن العصبية العليا. ومن أهم الظواهر هنا ظاهرة الكف (أي كف السلوك) وتدخل ذلك وارتباطه باستخدام العقاقير والمنبهات والمخدّرات وما يكون له من تأثير على انطواء وانبساط الشخصية.

وهذا يرى "آيزنك" أن الكف في اللحاء إذا زاد عن حد معين - وقد يزيد نتيجة لخلل فسيولوجي في الجهاز العصبي أو نتيجة لعوامل اجتماعية بسبب كثرة التفكير أو الضغوط الاجتماعية، أو لكثره تعاطي المخدرات مما من شأنه أن يقلل من عملية الإثارة وهذا يؤدي إلى ظهور انطوابية في حين أن انخفاض الكف نتيجة لخلل فسيولوجي أو تناول المنبهات يؤدي إلى زيادة إثارة الجهاز العصبي وحيسيته ويخلق شخصية انبساطية ومن المعروف أن التفكير والضغط الاجتماعي، والإقبال على تناول المخدرات هي موضوعات يتناولها علم النفس الاجتماعي في الوقت الحاضر بمزيد من الاهتمام حيث تتدخل آثارها بين علم النفس الفسيولوجي وعلم النفس الاجتماعي.

كما أن اهتمام علم النفس التطوري ينصب على دراسة مظاهر النمو الإنساني دراسة علمية في مراحله المختلفة منذ بدء التكوين وحتى الوفاة. كما يهتم أيضاً بمعرفة أثر وأهمية العمر الزمني والخبرات السابقة في تشكيل السلوك، والتعرف على الخصائص العامة لأمّاط السلوك الشائعة في كل مرحلة عمرية.

ولهذا فإن السلوك النفسيــ الاجتماعي لا ينجم عن الوراثة فحسب بل إن مواقف التنشئة الاجتماعية تتداخل معها في إيجاد هذا السلوك.

ولهذا نجد أن موضوعات علم النفس الاجتماعي وعلم النفس التطوري تتداخل بعضها مع بعض وتنظر مدى العلاقة الوثيقة بين العلمين.

كما لعب علماء الاجتماع مثلاً دوراً فعالاً بصفة خاصة في تطوير أساليبنا، فعملية التعارف تعتمد مثلاً على أبنية اجتماعية تساعد على حدوثها وتسهلها. فمن الصعب أن يتمكن رجل من مرتبة اجتماعية دنيا التعرف على رجل رفيع المكانة. ولكي ندرس الموقف الاجتماعي بالتفصيل لا بد من معرفة النظريات وأساليب القياس التي يقدمها لنا علماء الاجتماع، وأن نكون قادرين على استخدامها. لذا فكثيراً ما يشار إلى علم النفس الاجتماعي بأنه "علم الاجتماع المصغر" (لامبرت، 1989). بالإضافة إلى ذلك، فإن علم الاجتماع دوراً في توجيه بعض أبحاث علم النفس الاجتماعي وذلك لدراسة سيكولوجية الجماعة الصغيرة، وديناميات الجماعة والمجتمع، والرأي العام والإشعارات.... إلخ لذا فإن الفرد في تفاعله الاجتماعي هو جوهر البحث في علم النفس الاجتماعي.

كما نعد الأنثربولوجيا أحد فروع الدراسات الاجتماعية، فقد ساهمت إلى حد كبير في تفهم السلوك النفسي الاجتماعي، وفي مراجعة بعض الحقائق والنظريات في هذا المجال.

من جهة أخرى فإن الأنثربولوجيا تستفيد من علم النفس الاجتماعي، حيث أن من شروط إجراء الدراسات الانثربولوجية أن يعيش الباحث في إطار المجتمع الذي يدرسه في مرحلة معينة من دراسته، ومن أجل أن يعيش داخل هذا المجتمع لا بد له من فهم أنماط سلوكه الاجتماعي المختلفة وعاداته، وأن يتعلم هذه العادات. ولا يمكن أن يتم ذلك إلا بفهم علم النفس الاجتماعي (الشيخ، 1992).

بـ- المصادر الفرعية:

من أهم المصادر الفرعية لعلم النفس الاجتماعي علم الاقتصاد، وعلم السياسة. فعلم الاقتصاد يهتم بوسائل العرض والطلب للسلع والبضائع الاستهلاكية وبيتسوicing هذه السلع بدءاً من الوقت الذي يتم فيه إنتاج السلعة، وانتهاءً بوصول هذه السلعة إلى المستهلك. ويتضمن التسويق كل أساليب النشاط التي تتوسط هاتين النقطتين مثل حركة انتقال السلع، وتخزينها، وتزويد الزبائن بالمعلومات عن هذه السلع... الخ.

أما علم النفس الاجتماعي فيدرس سيكولوجية المستهلك، وسيكولوجية الإعلان، وسيكولوجية البائع. فهو يعالج هذه النواحي بصفتها أنماطاً من السلوك صادرة عن أنماط من البشر.

أما علم السياسة فقد أصبح موضع اهتمام علم النفس الاجتماعي في السنوات الأخيرة، حيث ركز علماء النفس الاجتماعي على نواحي التقارب والتبعاد والتفاعل التي تسود بين الأمم والشعوب، فقد وجدوا أن الدول كالجماعات يحدث فيها صراعات وتوترات، وسلام ووئام. والموضوع الرئيسيـ الذي أغاره علماء النفس الاجتماعي اهتماماً كبيراً هو الاتجاهات نحو الشعوب، وذلك لمعرفة التأييد والرفض لهذه الشعوب. كما اهتموا أيضاً بدراسة الطابع القومي، أي الخصائص التي تميز شعباً عن شعب آخر، من حيث العادات والتقاليد في الحرب والسلم. كما أن السياسيين يعتمدون في علاقاتهم الدولية على استخدام كافة الأساليب السيكولوجية للوصول إلى أهدافهم.

بالإضافة إلى ذلك فقد اهتم علم النفس الاجتماعي بدراسة خصائص الشخصية لقادة الشعوب الذين يصنعون القرار الذي يتربّ عليه السلام أو الحرب بين الشعوب، فقد بينت البحوث أن هناك علاقة قوية بين الحالة النفسية للقيادة وبين

اتخاذ القرار في السياسة الخارجية. ففي المواقف التي يكون فيها الضغط شديداً، يحدث ضيق واضطراب في عملية الإدراك، ويفقد الفرد القدرة على الرؤية الموضوعية لأبعاد المواقف الأساسية. كما أن التشاور مع الجماعة لها علاقة كبيرة باتخاذ القرارات السياسية الهامة. ويرى وليم دافيدسون **William Davidson** في مجلة السياسة الخارجية الأمريكية في يناير 1982، أنه في عصرـ الذرة لا بد من التحكم في تصرفات الزعماء الذين يملكون قرار استعمال السلاح النووي، وأن علم النفس سيكون فعالاً في تقليص الخلافات التي تدعهما أجهزة الإعلام. (أبو النيل، 1985).

ولهذا يهتم علم النفس الاجتماعي بكل مظاهر الحياة الاجتماعية للإنسان، وبالتالي يحدث بين الإنسان وغيره من الأفراد الآخرين باعتباره عضواً في الجماعة التي ينتمي إليها أو يواجهها.

أهمية علم النفس الاجتماعي:

علم النفس الاجتماعي أهمية علمية كبيرة في الكثير من مجالات الحياة، فحيثما يوجد أفراد وجماعات تكون الحاجة ماسة لعلم النفس الاجتماعي. كما أن دارس علم النفس الاجتماعي يطبق ما تعلمه في ميادين الحياة الاجتماعية المختلفة سواء أكان ذلك في الأسرة فيما يخص التنشئة الاجتماعية، أو في المدرسة، وفي العلاقات العامة والخدمة الاجتماعية، وفي مجال العمل والصناعة، والإعلان والإعلام والدعائية، والتوجيه والإرشاد النفسيـ وفي القوات المسلحة.. الخ. فعلم النفس الاجتماعي أصبح مهماً جداً في عصر كثر فيه النزاع والشقاوة، وتقدمت فيه وسائل التخريب والدمار، كما أصبح التغير الاجتماعي سريعاً في كافة مجالات الحياة. ولهذا تتجلى أهمية علم النفس الاجتماعي في المجالات الآتية:

1- أهمية علم النفس الاجتماعي للإنسان في حياته الخاصة:

من خلال التعريفات السابقة لعلم النفس الاجتماعي نجد أنه محاولة علمية منظمة لدراسة سلوك الفرد متأثراً ومؤثراً بسلوك الآخرين.

لذا فإن علم النفس الاجتماعي يهتم بدراسة التفاعل، والعمليات النفسية المختلفة التي يمر بها الفرد والتي تنمو عن طريقها شخصية الفرد الاجتماعية، ثم أنه يهتم بالعلاقات التي تنشأ بين هذه الشخصية والشخصيات الأخرى، ويهتم بدراسة ديناميكية هذه العلاقات والتفاعل الذي يحدث بين الأفراد في مواقف الحياة المتعددة.

ولشعور الفرد بالأمن والسعادة أهمية كبيرة في علاقاته الاجتماعية. فليس من شك أنه إذا قوبل الفرد بعنف ومعاملة سيئة وعدم تقدير من الآخرين فإن سلوك هذا الفرد قد يتحول إلى سلوك عدائي أو الانسحاب أو الشك أو غير ذلك من الأساليب السلوكية، وقد لا ينتج هذا الفرد الإنتاج الذي يناسب قدراته وقد لا يسلك السلوك الذي يرضاه المجتمع، وقد يحيى حياة نفسية سيئة، والاحتمال أنه سيصاب بأعراض نفسية مرضية.

أما إذا عومل الفرد معاملة حسنة واستجاب الآخرين نحو استجابات الود والحب والعطف فإنه يستجيب للآخرين استجابة الود والصداقة والحب، ويسلك السلوك الذي ترضاه الجماعة.

كذلك لا بد لدارس علم النفس الاجتماعي أن يدرك على أنه ينبغي أن نحكم على التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر الشخص ذاته. ومن خلال إطاره المرجعي.

2- أهمية علم النفس الاجتماعي في مجال التربية والتعليم:

تهدف التربية الحديثة إلى إعداد الفرد للحياة. فال التربية لا يقتصر اهتمامها حالياً على الجانب العقلي - المعرفي فقط بل يتعد ليشمل كافة الجوانب الأخرى في

الشخصية. والتربية من شأنها تسهيل عملية نمو الفرد في هذه الجوانب المختلفة، لتنمو شخصيته بشكل متكامل. فالתלמיד في المدرسة يتعلمون في جماعات ضمن فصول دراسية يشرف عليهم ويقوم بتدريسيهم مدرس، وتنشأ بين المدرس والتלמיד علاقات اجتماعية وتفاعل اجتماعي كبير، مما يتوجب على هؤلاء المدرسين أن يكونوا على معرفة ودرأة كاملة بما يجب عليهم عمله مع هؤلاء التلاميذ وأن يكونوا ملمين بمبادئ القيادة الديقراطية وال العلاقات الإنسانية.

وعلم النفس الاجتماعي هو الذي يزود المدرس بالمعلومات الازمة عن النمو الاجتماعي للطفل، ولطبيعة العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين التلاميذ بعضهم مع بعض، وبينهم وبين المدرس، وكذلك العوامل المؤثرة فيها. كما يزودهم علم النفس الاجتماعي بمعلومات مهمة عن الاتجاهات وكيفية تكوينها وتعديلها أو تغييرها، وبمعلومات عن المعايير والقيم والأدوار الاجتماعية ليساعدهم في إكسابها للتلاميذ أو تعديلها عندهم. كما أن علم النفس الاجتماعي يزود المدرس بمعلومات مهمة عن التنشئة الاجتماعية للطفل، والعوامل المؤثرة فيها ونتائجها الإيجابية والسلبية التي تعكس على شخصيته مستقبلاً.

3- أهمية علم النفس الاجتماعي في مجال الخدمة الاجتماعية:

تعتبر الخدمة الاجتماعية طريقة علمية لخدمة الإنسان، ونظاماً اجتماعياً يقوم بحل مشكلاته، وتنمية قدراته، ومساعدة النظم الاجتماعية الموجودة في المجتمع للقيام بدورها، وإيجاد نظم اجتماعية جديدة يحتاج إليها المجتمع لتحقيق رفاهية أفراده. ومن أهم أهداف الخدمة الاجتماعية تحقيق حياة أفضل عن طريق معاونتها للنظم الاجتماعية الأخرى، ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد، بل على الخدمة الاجتماعية أيضاً أن توجد من النظم الاجتماعية الجديدة ما يضمن للمجتمع التقدم والنهوض والنمو (مختار، 1982).

والأخصائي الاجتماعي يستعين بعلم النفس الاجتماعي في فهمه ودراسته وتوجيهه للتماسك الجماعي والقيادة والاتجاهات والتعصب، كما يتد نشاطه ليشمل ميادين ومجالات عديدة في الحياة الاجتماعية (الجماعة، النمو الاجتماعي، الأمراض الاجتماعية... الخ). بالإضافة إلى ذلك يستعين الأخصائي الاجتماعي بهذا العلم لفهم دينامية العلاقة مع التلميذ والمدرسين، ودراسة الحالات الخاصة ليتمكن من القيام بعمله بالشكل المطلوب. ويرى كرتش وكترشفيلد وبالاشي أنه لفهم الدور الفعلي للأخصائي النفسي الاجتماعي لا بد من توضيح وبلورة المشكلات الاجتماعية التي يهتم بها.

فالمشكلات الاجتماعية مثل الجريمة والطلاق، والجنوح لا يمكن فهمها دون الرجوع إلى النواحي الأخرى في المجتمع. فالمشكلات الاجتماعية والاضطرابات السلوكية مرتبطة بالعمليات الاجتماعية السوية والسلوك الاجتماعي السوي. ولهذا يتمثل الدور الأساسي للأخصائي النفسي- الاجتماعي في تقديم الحلول للمشكلات النفسية الاجتماعية في مجالات الحياة المختلفة (أبو النيل، 1985).

4- أهمية علم النفس الاجتماعي للقوات المسلحة:

يحتاج ضباط القوات المسلحة حاجة ماسة إلى علم النفس الاجتماعي وذلك من أجل فهم ودراسة وتوجيه سلوك الجنود وتدريبهم، ورفع مستوى الروح المعنوية، والإفادة من الشعور بالولاء والتبعية في بناء شخصية المقاتل.

بالإضافة إلى ذلك فإن علم النفس الاجتماعي يفيد في اختيار القادة العسكريين على أساس سليمة، ويزود القيادة بمعلومات عن كيفية التأثير في العدو من خلال أساليب الدعاية والإعلان وال الحرب النفسية.

5- أهمية علم النفس الاجتماعي في مجال الإعلام وال العلاقات العامة:

يلعب الإعلام وال العلاقات العامة والدعاية و دراسة الرأي العام دوراً كبيراً في التأثير على سلوك الفرد والجماعة، ويمكن أن تكون - إذا أحسن استخدامها - عاملًا هامًا من عوامل التقدم الإنساني. ولهذا يمكن لهذه الوسائل الاستفادة من علم النفس الاجتماعي من أجل تدعيم وعي المواطنين بمسؤولياتهم الاجتماعية وربط الإنسان بالمجتمع، وتكوين اتجاهات سليمة، وتعديل ما يحتاج إلى تعديل من اتجاهات مستخدمين أفضل الطرق العلمية.

6- أهمية على النفس الاجتماعي في مجال الصناعة:

يرى براون (1963) أن المصنع لا يقوم في الفضاء إنما ينهض في مجتمع له مقوماته وظروفه، ولذلك يجب أن يتحقق بينهما شيء من التعاون، وأن تعمل على توفير الديمقراطية الصناعية للعاملين في الصناعة على اختلاف فئاتهم.

ولا يتحقق ذلك إلا إذا جنبنا العاملين كل القيود والاستفزازات التي يكون من شأنها أن تنقص من احترام العامل لذاته. كما أن تحقق ذلك من شأنه أن يزيد العاملين إحساناً بمسؤولياتهم وتماسكهم، ورغبتهم في العمل.

وهناك دراسة أجريت في مصانع هوثرون Hawthorne لشركة ويسترن الكهربائية في الولايات المتحدة الأمريكية في الأعوام (1932-1934)، وكان هدف الدراسة الكشف عن العلاقة بين شدة الإضاءة والإنتاج في مجموعتين تجريبية وضابطة.

تعرضت المجموعة الضابط لظروف الإضاءة العادية، أما المجموعة التجريبية فكانت شدة الإضاءة غير ثابتة، ودهش القائمون بالبحث حيث أن الإنتاج يزداد بالرغم من خفض شدة الإضاءة، وقد زاد في الدهشة أيضًا أن إنتاج المجموعة

المقارنة قد زاد أيضاً. وترتب على ذلك مزيداً من الدراسات الذي أدى في النهاية إلى معرفة أن زيادة الإنتاج لم يكن نتيجة تغير في حدوث شدة الإضاءة وإنما كان نتيجة شعور العمال بأنهم موضع اهتمام من قبل إدارة المصنع وموضع رعاية.

وتكشف هذه النتيجة أهمية العلاقات الإنسانية، وأهمية العلاقات بين العمال والمشرفين عليهم في الإنتاج. وبينت دراسات أخرى أن الإنتاج يتأثر بعده عوامل أهمها:

2- العلاقات بين العامل والمشرف.

1- الأجر

ويعلمونا علم النفس الاجتماعي أن ننظر للموقف في المصنع نظرتنا إلى أي موقف اجتماعي آخر تلعب فيه العلاقات بين الأفراد المشتركون فيه دوراً هاماً.

وقد وصلت كثير من الدراسات إلى أنه كلما شعر الفرد بأنه ينتمي إلى مجموعة المصنع، وأنه واحد منهم، وأنه كلما أتيحت له فرصة التخطيط للعمل وتنفيذها، وكلما زاد الاحتكاك بين العمال والمشرفين ازدادت العلاقات الاجتماعية رسوحاً مما يؤدي إلى زيادة الإنتاج. ويهتم علم النفس الاجتماعي بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل ونحو المجموعة التي يعمل فيها العامل. وهكذا يسعى علم النفس الاجتماعي لتأمين الأمن والحب والانتماء وتقدير الذات للعمال كمواطين لكل منهم قيمة في حد ذاته.

7- أهمية علم النفس الاجتماعي للمجتمع بصورة عامة:

تطورت أهمية علم النفس الاجتماعي منذ نشأته الأولى، فبدأت متشائمة بالإندار من المشكلات الحتمية للمستقبل، وتطورت متغيرة إلى بناء ذلك المستقبل ومعالجة المشكلات الاقتصادية والسياسية، ومشكلات النقد وحرية الأسواق، وتجنب العدوان وال الحرب لتحقيق الطمأنينة والسلام. وبذلك يهدف علم النفس

الاجتماعي في آفاقه العليا العالمية لإقامة مجتمع جديد فاضل، تتكافأ فيه الفرص لجميع الناس في حدود قدراتهم المختلفة وتجلى الأهمية العالمية فيما يلي:

أ- الإنذار من مشكلات المستقبل:

كان أهم أهداف علم النفس الاجتماعي في إرهاصاته الأولى قبل النشأة العلمية التجريبية التي تطور إليها في القرن العشرين الإنذار من أزمات الغد. وكان الرأي السائد عند بعض المفكرين ومنهم هربرت سبنسر (H.Spencer 1820-1903) أنه من العبث بل من الخطورة بمكان أن يحاول الناس توجيه التغير الاجتماعي والتعجيل به.

وكان المفكرون وقتئذ يرون أن عملية التطور الاجتماعي عملية طويلة المدى تخضع لعوامل طبيعية وليس للإنسان دخل فيها.

وبذلك تصبح الفائدة العملية لعلم النفس الاجتماعي أن ينذر الناس بما سيحدث شأنها شأن العلوم التي تنذر بقدوم برkan.

وللإنذار بالمشكلات أهمية لا تقل عن عملية توجيه النشاط الاجتماعي التي تبناها علم النفس الاجتماعي حديثاً. والإنذار يعتمد على التنبؤ العلمي بأحداث العد، ومن هذا التنبؤ نشأ علم جديد اسمه علم المستقبل (Futurology).

ب- بناء المستقبل:

يؤكد كومت (Comte 1798-1858) الفيلسوف الفرنسي قدرة الإنسان على أن يغير أسلوب حياته وأن يوجه نشاطه ليعالج مشكلاته ويحقق أهدافه. وما زالت أهمية علم النفس الاجتماعي في بناء المستقبل عملية مستمرة من القرن الماضي إلى القرن العشرين.

ج- معالجة المشكلات الاقتصادية والسياسية:

إن شقاء الإنسانية يعود في أساسه إلى اختلاف النظم الاقتصادية والسياسية السائدة في العالم، فهناك عدم عدالة في توزيع الثروات، والعمل والجهد.

كما أن اختلاف النظم الاقتصادية والسياسية يعود إلى الجهل بطبعات الإنسان الاجتماعية. ومن الممكن أن يكون في مقدور علم النفس الاجتماعي من خلال أبحاثه المختلفة أن ينقد العالم من المخاطر المتوقعة، وأن ينشئ الدعائم الأساسية لحياة اجتماعية أفضل. فالازمات الاقتصادية والسياسية تنشأ من ضعف الثقة بين فرد وآخر، وبين جماعة وأخرى وأمة أخرى. والثقة حالة نفسية يمكن لعلم النفس الاجتماعي أن يدرسها وأن يلم بعوامل قوتها وضعفها ونواحي توجيهها وإصلاحها. وبذلك تتضح أهمية علم النفس الاجتماعي في معالجة المشكلات الاقتصادية والسياسية.

د. معالجة مشكلة النقد وحرية الأسواق:

يرى بعض الباحثين (Brown, 1936)، أن أسباب شقاء المجتمع الراهن هو عدم ملاءمة النظام النقدي للتطورات الحديثة في الإنتاج والتوزيع، الأمر الذي أدى إلى ظهور مناطق مختلفة يهيمن عليها تعصب اقتصادي ضيق كمنطقة الدولار والجنيه الإسترليني. وتغالت الدول إلى إقامة الحدود المالية التي تفصلها عن جيرانها، وإقامة الحواجز الجمركية، وحالت بين التجارة وبين حرية أسواقها.

وتتضح أهمية علم النفس الاجتماعي في دراسته للسلوك الاقتصادي للأفراد والجماعات على أنه نوع من التفاعل الذي تحكمه ديناميات نفسية اجتماعية، تخضع بدورها للبحث العلمي، والتوجيه الاهداف.

هـ- معالجة مشكلات العدوان وال الحرب:

إن من أهداف علم النفس الاجتماعي دراسة مظاهر التنشئة الاجتماعية، وما يلابسها من أسباب ومسببات وجنوح عدواني تؤدي إلى الحرب والهلاك، أما الاستواء على الطريق فهو يبشر بسلام وأمن وأمان.

كما أن مستقبل الحضارة الإنسانية في عصر كثُر فيه التنازع وتقدمت فيه وسائل التخريب والدمار حتى أمست تهدد بفناء النوع الإنساني رهن بفهم تلك الظواهر فهماً علمياً دقيقاً، ورهن بتوجيهها توجيهاً متناسقاً لا اضطراب فيه ولا اختلال.

وهنا تبدو أهمية علم النفس الاجتماعي في بحث ودراسة السلوك العدواني الفردي والجماعي، والكشف عن العوامل التي تؤدي إلى ظهوره أو اختفائه تمهدأً للتحكم في نزواته، خاصة وأن السلام إنما يبدأ في عقول البشر - قبل أن ينتشر - بين الشعوب والدول المختلفة ويزدهر في ربوع الحياة.

الفصل الثاني

نشأة علم النفس الاجتماعي وتطوره

- أهمية دراسة النشأة والتطور

النشأة الفلسفية لعلم النفس الاجتماعي.

علم النفس الاجتماعي في النصف الثاني من القرن التاسع عشر.

علم النفس الاجتماعي في القرن العشرين.

الفصل الثاني

نشأة علم النفس الاجتماعي وتطوره

Arising Of Social Psychology & Its Development

لقد بدأت نشأة علم النفس الاجتماعي في أحضان الفلسفة اليونانية القديمة، ثم مزج بين الفلسفة والعلم، ثم صبح علم النفس الاجتماعي مساره حتى اتضحت اتجاهاته العلمية في القرن العشرين وتحول إلى علم تجريبي.

أهمية دراسة النشأة والتطور:

إن الذين لا يعرفون نشأة العلم ومراحل تطوره يكررون أخطاء الماضي، والذين يعرفون تاريخ العلم يتعلمون من خبرات الماضي.

وما ينفع كاله أخطاء، فلقد ترك الأولون في الدراسات النفسية والاجتماعية، ثروة ضخمة من الملاحظات الأساسية والفرضيات الدقيقة والآراء الذكية والتي مازالت صحيحة حتى يومنا هذا.

وقد عجز هؤلاء الرواد عن بناء أدوات علمية دقيقة للبحث النفسي الاجتماعي لقصور مفاهيمهم التجريبية ووسائل تحليلهم الإحصائية - الرياضية.

وقد فشلوا أيضاً في صياغة النظريات المناسبة لتفسير الظواهر التي لاحظوها لتخلف أدوات البحث العلمي المتاحة لهم وقتئذ، ولم يلهمهم السريع إلى التعميم الذي لا يستند إلى النظرة الفاحصة الشاملة التي يرقى بها إلى مستوى النظرية.

النشأة الفلسفية لعلم النفس الاجتماعي:

يعتبر علم النفس الاجتماعي كغيره من العلوم الإنسانية الأخرى وليد الفلسفة اليونانية القديمة، وقد كان جوهر الطبيعة البشرية هو المحور الرئيسي للنشأة

الفلسفية لعلم النفس الاجتماعي. ويمكن إرجاع الفضل في نشأة هذا العلم إلى أفلاطون وأرسطو. فقد حاول أفلاطون (Platon) 347-429 ق.م) تفسير السلوك الإنساني على أساس أنه النتاج العام لمؤثرات المجتمع المختلفة، سواءً كانت مؤثرات تربوية أم اجتماعية أم مهنية وما شابه ذلك، حيث يمكن لهذه المؤسسات أن تغير الطبيعة البشرية وتوجهها كما تشاء.

وحاول منع حدوث الأزمات الاجتماعية والحروب كما تمثل ذلك في كتاباته في كتابي الجمهورية والقوانين؛ حيث عرض في كتابه الأول (الجمهورية) المبادئ والنظم التي تقوم عليها المدينة الفاضلة. فقد قسم المجتمع إلى ثلاثة طبقات هي الطبقة العاملة (العامة)، وتقابل النفس الشهوانية، وطبقة الجندي وتقابل النفس الغاضبة، وطبقة الحكام وتقابل النفس العاقلة.

ويرى أفلاطون بأنه من الممكن التعرف على قابليات الأفراد عن طريق التربية الخاصة وإجراء الاختبارات في المراحل العمرية المختلفة لتصنيفهم بشكل يساعد ذوي القدرات المتميزة في الارتقاء إلى المراكز العليا، أما الأقل قدرة فيوضعون في المراكز الأدنى، وهذا التصنيف يتيح لهم الدخول في مؤسسات تربوية خاصة بكل طبقة من طبقات المجتمع.

أما أرسطو (Aristotet) 322-384 ق.م) فقد اهتم بدراسة الحقيقة الاجتماعية وحاول أن يكون أكثر واقعية من أفلاطون، وحاول الاهتمام بإصلاح المحكومين قبل الحكام، وفسر سلوك الإنسان على أساس الوراثة البيولوجية حيث يمكن فهم طبيعته من خلال دراسة استعداداته الوراثية التي يتم توارثها من الأجداد ويصعب تغييرها مما يجعل السلوك الإنساني مطبوعاً بها. وهذه الاستعدادات الوراثية هي التي تكون السلوك الجماعي. كما يؤكد على أهمية الدولة والمجتمع من جهة، وأهمية الجماعة مثل العائلة من جهة أخرى. وقد حاول أرسطو في كتابه (الخطابة) معرفة

كيف يؤثر الخطيب على مستمعيه وذلك من خلال معرفته لميول المستمعين. كما يرى أيضاً أن كل فرد منا يفضل الأشياء التي تتفق مع ميوله واستعداداته.

كما حاول أرسطو أيضاً في كتابه (الأخلاق) أن يبين بأن انسجام الأفراد وتعاونهم يتوقف على مدى اتفاقهم في وجهات النظر السلوكية، وقسم المجتمع إلى مجموعتين: المتمدنين والبربر، وكان يعتقد بتأثير المناخ في نفسية الجماعة والمجتمع. بالإضافة إلى ذلك ذكر أرسطو في كتابه الأخلاق الشروط التي يجب توافرها لقيام الصدقة - مثل تقارب المكانة الاجتماعية، وأن الشخص كلما ارتقى في المركز الاجتماعي قلت نسبة ما يفقده من صداقات.. الخ.

كما أثر المفكرون العرب في نشأة علم النفس الاجتماعي حيث نجد أن المعلم الثاني أبو نصر الفارابي (873-951م) في كتابه (آراء أهل المدينة الفاضلة) يتحدث عن خصائص الرعامة الفاضلة، وعن تماسك الجماعة وأسبابها. ثم يحصي- سمات الزعيم ويرى أن ما يعود إلى الجانب الوراثي (النظري) 12 سمة، أما ما هو مكتسب فهي سمات: سلامة الجسم، وحسن الفهم والقدرة على الحفظ، والفطنة وحسن العبادة، والتعبير وحب التعليم والقصد في طلب المللذات، وحب الصدق والمصارحة وحب الكرامة والعدل وكراهة الظلم.

كما أكد الفارابي على الجانب النفسي - الاجتماعي في اختيار الحاكم، حيث يرى أن الحاكم يجب أن ينشأ نشأة سليمة في ظل رعاية اجتماعية خاصة توفر له تكويناً نفسياً سليماً. أما عوامل تماسك الجماعة فيرى أنها الاشتراك في اللغة واللسان، والاشتراك في المنزل، والاشتراك في طعام يأكل وشراب يشرب، والإحساس بخطر مشترك، والآلفة، وهول التلاقي.

ويعتبر ابن خلدون (1332-1406) المؤسس الأول لعلم الاجتماع، وصاحب فضل كبير على الدراسات النفسية - الاجتماعية، فقد أوضح أن الحياة الاجتماعية

ظاهرة طبيعية، أما ظروف الحياة الاجتماعية فهي تتعدد في ضوء العوامل والمؤثرات الجغرافية والمناخية، وبين أثر العوامل النفسية والاقتصادية في حياة المجتمعات البشرية. ويؤكد أيضاً أن الإنسان هو الكائن الاجتماعي الوحيد الذي يحتاج إلى السلطة، لأن انعدامها يؤدي إلى سيطرة الغرائز الطبيعية. والسلطة تتركز على القوة والشجاعة والتلاحم الاجتماعي (العصبية القبلية). وقد شبه ابن خلدون المجتمع البشري بالإنسان حيث يمر بأطوار ثلاثة هي طور النشأة والتكوين وتغلب فيه البداوة وخشونتها (يكون هنا السلطان تابعاً)، وطور النضج والاكتمال حيث يتبلور مركز الحاكم والسلطان، ثم طور الهرم والشيخوخة ويكون المجتمع ضعيفاً في قواسه الداخلية وفي وقوفه ضد الأخطار.

ويخصص ابن خلدون فصلاً في مقدمته عن التنشئة الاجتماعية موضوعه تعلم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه. حيث يرى أنه من الضروري أن يكون تعلم القرآن يصل الصبي إلى مستوى من التفكير الذهني الذي يمكنه من التفكير لفهم معاني القرآن الكريم. كما يرى ابن خلدون أن القسوة في معاملة الأطفال الصغار يؤدي بهم إلى اللجوء إلى المكر والخبث والخداع.

أما ابن سينا فقد اهتم بشكل واضح بالكثير من الموضوعات التي تدخل في نطاق علم النفس الاجتماعي، مثل الأساس الاجتماعي للمرض النفسي - والتنشئة الاجتماعية.

فابن سينا يرى أن الاضطراب النفسي له علاقة بتفاعل الفرد مع الجماعة. فقد جاء في كتاب ابن سينا (الأصل والعودة) عام 98 م أن أحد جواري الملك كانت منحنية للأسفل لرفع أدوات المائدة، وكان ضيوف الملك جالسين حوله، فأصييت بمرض الروماتيزم المفاجئ في المفاصل لدرجة أنها أصبحت غير قادرة على أن تأخذ الوضع الطبيعي لجسمها، وحار أطباء الملك بأمرها فعادوا إلى ابن سينا ليعالجهما نفسياً. رکز ابن سينا في علاجه للجارية على انفعال الخجل وأثره في المرض، فقد بدأ

برفع ملابسها بادئاً بالبرقع ثم الخمار وهكذا... وذلك ليشكل عند المريضة انفعالاً مضاداً (الإشراط المضاد) مما أوقف المرض عند الجارية فشفقت وعادت إلى حالتها الطبيعية.

أما فيما يخص التنشئة الاجتماعية يقول ابن سينا (على والد الصبي أن يبعده عن مقابح الأفعال، ومعايب العادات بالترهيب والتغريب والتوبیخ فإن احتاج إلى الضرب فليكن). وهذا ما يؤكد دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية وخاصة الأب. وفي عصر النهضة يصف توماس هويز (1588-1679) الحياة البشرية في حالتها الطبيعية، وتمثلت آراؤه في علم النفس الاجتماعي في كل من دوافع الاجتماع وسلطة القائد. فهو يصف حياة الفرد خارج الجماعة بأنها انعزالية وأنانية ويلخص دوافع السلوك البشري في البحث عن المتعة والابتعاد عن الألم، وأن الكل في حرب ضد الكل، وأن الحاجة واستشعار القوة يجران الفرد علىأخذ ما يمكن أخذه من خيرات الأرض، فإذا لم يفلح بالقوة لجأ إلى المكر والخداع.

ويرى هويز أن المجتمع هو الذي يسيطر على هذه الدوافع ويوجهها للحفاظ على السلم والحياة الاجتماعية السليمة. والمجتمع حسب رأيه ليس طبيعياً، وإنما هو ضروري، ينشأ نتيجة للتعاقد الاجتماعي.

وقد ميز هويز بين ثلاثة أنواع من الحكومات، هي الحكومة الديموقراطية والحكومة الارستقراطية (الأوليجاركية) أو حكم الأقلية ثم الحكومة الفردية حيث يحكم الفرد المتميز في عقله وحكمته، وهذه الحكومة الأخيرة هي المفضلة لديه.

ويرى هويز بأن الحكم لابد أن يتمتع بسلطة مطلقة لا يحدوها أحد ما دام الحاكم هو الدولة. فالحاكم حسب رأيه هو "الإله الأرضي" الذي يكفل للمجتمع عوامل الطمأنينة والعيش المستقر والسلام.

أما جان جاك روسو (1712-1778) فيرى في كتابه العقد الاجتماعي (1762) أن الإنسان خير بطبعته طابعه العام نكران الذات، وأن الحضارة هي التي أفسدته، والإنسان خارج الجماعة ليس لديه من الأهواء والميول إلا بقدر محدود، وأن الطبيعة الطبية عند الإنسان تتطلب أيضاً ظروفًا اجتماعية خاصة لكي تنمو وتطور.

واتخذ البحث في السلوك الاجتماعي للفرد وجهة بيئية، وذلك حين أعلن "منتسيكيو" Mantesquieu مذهبه الذي يرجع السلوك الاجتماعي للفرد لأثر المناخ، وكان يعتقد أن المناخ الحار له أثر في انتشار الرق، والبارد لا يساعد على الرق. وحاول استناداً لهذا أن يفسر أمماً النظم السياسية، والطبقات الاجتماعية، والتقاليد والخلق. ولكن هذه الآراء تنطوي على قدر كبير من المغالطة، وتتعارض مع مظاهر الحياة الاجتماعية.

ويرجع الفضل في تطور علم النفس الاجتماعي إلى تشارلس دارون (Darwin 1809-1882) الذي أعلن في كتابه أصل الأنواع عام 1859م نظريته في النشوء والتطور، والتي دفعت بالكثيرين أمثال (جالتون) إلى دراسة العوامل الوراثية والاختلافات العقلية والنفسية بين الأفراد. وكذلك (مورجان) الذي يرى أن الحياة الاقتصادية تخضع هي الأخرى لقانون التطور، فقد تطورت من مرحلة الصيد إلى الرعي ثم إلى الزراعة. كما رأى هربرت سبنز (1897) أن السلوك الاجتماعي يتبع في تطوره خطوات خاصة تخضع لقوانين أساسية في تطورها، وأن دراسة السلوك الاجتماعي للفرد يجب أن تبدأ بدراسة النشأة الأولى لهذا السلوك.

علم النفس الاجتماعي في النصف الثاني من القرن التاسع عشر:

وفي المرحلة التي تلي النشأة الفلسفية لعلم النفس الاجتماعي. ويعتبر كل من موريتز لازاروس (Lazarus 1824-1903) وهرمان شتاينهال (H. Steinthal 1899-1823) من رواد الأنثروبولوجيا الألمانية والمؤسسين الأوائل لعلم النفس

الاجتماعي. فقد أصدرها في عام 1860 مجلة لهذا العلم سميت "علم نفس الشعوب" واهتمت الدراسات التي نشرت في هذه المجلة بالبحث عن القوانين العامة والمبادئ الأساسية للعقل البشري والتي يمكن ملاحظتها في الأنشطة الاجتماعية للفرد من خلال اللغة والعادات والقيم وغير ذلك والتي تشكل بوجه عام سلوكياتهم. واعتمد كل من لازاروس وشتانيهال على أسلوب الملاحظة الدقيقة في الحصول على المعرفة المتعلقة بدراساتهم في هذا المجال، مما جعلها بداية صحيحة وجادة تمهد الطريق العلمي لعلم النفس الاجتماعي.

وقد قسم لازاروس وشتانيهال ميدان علم النفس الاجتماعي إلى ميدانين:
الأول: يبحث في العوامل النفسية والاجتماعية العامة التي تفسر سلوك الجماعة
كافلة.

والثاني: يبحث في العوامل التي تفسر سلوك كل نوع من أنواع الجماعات.

أما العالم الألماني فيلهلم فونت (1832-1921) فيعد المؤسس الأول لعلم النفس التجاري وصاحب أول معمل في علم النفس عام 1879 بألمانيا في مدينة لايبزج، وقد وضع برنامجاً حدد له ستون عاماً لإقامة علم النفس على أساس فسيولوجي وعلى أساس اجتماعي، ونشر دراساته في عشرة مجلدات تحت اسم "أساسيات علم نفس الشعوب" من سنة 1900 إلى سنة 1920. فعلم النفس الاجتماعي بالنسبة له يعني النتاج العقلي العام للمجتمعات كما يbedo ذلك في اللغة والقوانين والأساطير والعرف والمأثورات الشعبية، وكما يbedo في العوامل النفسية التي تؤثر في الأسرة والقبيلة والعشيرة والدولة.

واللغة في نظر "فونت" كما هي في نظر كل علماء النفس الاجتماعي على جانب كبير من الأهمية في دراسة نفسية الأفراد. وقد كان لفونت الكثير من الأبحاث عن السلوك اللغوي الذي يعد بمثابة وسائل اتصال. ولهذا فإن تأثير فونت في علم

النفس الاجتماعي كان على جانب كبير من الأهمية، وتلمس ذلك من خلال كتابات "إميل دور كهaim" وأتباعه الذين تأثروا بالمدرسة لألمانية وخاصة فونت.

وقبيل نهاية القرن التاسع عشر اتجه عدد من العلماء الفرنسيين لدراسة أثر الجماعة في سلوك الفرد، وأثر سلوك الفرد في فرد آخر. ففي عام 1843 نشرـ بريـد **Braid** كتاباً فـسر فيه ظاهـرة التـنـويـم تـفسـيراً أـقـرـب إـلـى العـلـم وـسـمـاه التـنـويـم الصـنـاعـي بدلاً من التـنـويـم المـغـناـطـيسـي وأـنـكـر فـكـرـة مـسـمـرـ عنـ المـغـناـطـيسـيـةـ الحـيـوانـيـةـ، وـقـالـ إنـ التـنـويـم يـحـدـثـ نـتـيـجـةـ تـرـكـيـزـ عـيـنـ الشـخـصـ فـتـرـةـ طـوـيـلـةـ عـلـىـ نـقـطـةـ مـضـيـةـ بـمـاـ يـحـدـثـ شـلـلـاـ فـيـ الـمـرـاكـزـ الـعـصـبـيـةـ لـلـعـيـنـيـنـ وـمـاـ يـتـفـرـعـ عـنـهـ، وـيـؤـدـيـ إـلـىـ خـلـلـ الـجـهاـزـ الـعـصـبـيـ ثـمـ يـكـونـ التـنـويـمـ الصـنـاعـيـ.

وفي عام 1860 اهتم ليبولت **Leibault** بالتنويم الصناعي وأكـدـ معـ برنـهـاـيمـ عـلـىـ أـهـمـيـةـ الإـيـحـاءـ فـيـ عـمـلـيـةـ التـنـويـمـ وـفـيـ شـفـاءـ بـعـضـ الـأـمـرـاـضـ، وـكـوـنـاـ مـدـرـسـةـ نـانـسـيـ.ـ فـيـ بـارـيسـ وـالـيـةـ عـرـفـتـ الإـيـحـاءـ بـأـنـهـ "ـاـلـفـكـارـ الـتـيـ يـتـقـبـلـهـاـ الـمـرـيـضـ وـتـقـوـدـهـ مـباـشـرـةـ إـلـىـ مـعـقـدـاتـ وـسـلـوكـ لـمـ يـسـبـقـ لـهـ مـارـسـتـهـ.ـ وـقـدـمـتـ مـدـرـسـةـ نـانـسـيـ طـرـقاًـ جـديـدـةـ لـإـحـدـاثـ التـنـويـمـ بـالـإـيـحـاءـ الـلـفـظـيـ،ـ وـأـصـبـحـ التـنـويـمـ مـنـ بـيـنـ مـوـضـوـعـاتـ عـلـمـ النـفـسـ الـاجـتـمـاعـيـ (ـالـشـيخـ،ـ 1992ـ).

أما جـبرـائـيلـ تـاردـ (Gabriel Tard 1904-1843) فـيرـىـ أنـ الـمـجـتمـعـ وـالـظـواـهـرـ الـاجـتـمـاعـيـ وـالـتـطـوـرـ الـاجـتـمـاعـيـ تـعـتـمـدـ عـلـىـ ظـاهـرـتـيـنـ أـسـاسـيـتـيـنـ هـمـاـ الـمـحاـكـاـةـ وـالـإـبـدـاعـ،ـ وـهـاتـانـ الـظـاهـرـتـانـ كـمـاـ يـرـىـ الـكـوـكـ وـكـارـمـنـتـ (Alcock & Carment 1988) تـعـودـانـ إـلـىـ الـفـرـدـ نـفـسـهـ وـتـفـسـرـانـ التـطـوـرـ الـاجـتـمـاعـيـ.ـ كـمـاـ يـرـىـ تـاردـ بـأـنـ التـجـدـيدـ وـالـإـبـدـاعـ هـمـاـ الـأـسـاسـ الـحـقـيقـيـ لـلـتـطـوـرـ وـالـتـقـدـمـ الـاجـتـمـاعـيـ ثـمـ تـصـبـحـ الـمـحاـكـاـةـ الـعـنـصـرـ الرـئـيـسيـ لـنـقـلـ الـاـخـرـاعـاتـ وـمـظـاهـرـ التـقـدـمـ.

وفي عام 1890 ألف تارد كتاباً سماه "قوانين التقليد" وفيه حاول أن يحلل بشكل منطقي أشكال التفاعل الاجتماعي. فالتقليد في نظره يشمل كل التأثيرات التي يمارسها الإنسان على إنسان آخر. كما تأثر تارد بتجارب برنهايم، وتجارب مدرسة نانسي (المشهورة بدراسة التنويم المغناطيسي). وبملاحظاته عن المجرمين، وذهب إلى أن الإجرام لا يعود على التكوين البيولوجي للمجرم، بل إلى طبيعة المجتمع والبيئة التي يعيش فيها المجرم ونتاج لقوى المترادفة المتصارعة في المجتمع.

وفيما بعد ظهر الطبيب الفرنسي وعالم الاجتماع غوستاف لوبيون (Gustave Lebon 1841-1931) ومن أهم كتبه "سيكولوجية الجمهور" (Psychologie Des Crowds^(*)) حيث حاول أن يصف الجماعات البشرية بأسلوب وصفي، حيث يصف كيف تؤثر الجماعة في الفرد وكيف يؤثر الفرد في الجماعة من الناحية النفسية وكيفية تأثيراتها الاجتماعية المترادفة. استند "لوبون" في دراساته إلى دراسة مدرسة نانسي في الهستيريا والفزع وبعض الظواهر النفسية الشاذة وتأثير الإيحاء، وقال أن الذكاء يتعطل في الجماهير، وأن اللاشعور والانفعال هو الذي يسود عندهم. وأرجع ذلك إلى أن للجماهير عقلاً جماعياً أحاط في مستوى من عقول الأفراد. الذين تتألف منهم حشود الجماهير. كما تناول السمات العامة للجماعة وكيفية تأثيرها على أفرادها مما يجعلهم يسلكون سلوكاً مختلفاً وهم مجتمعين عنه إذا كانوا منفصلين.

علم النفس الاجتماعي في القرن العشرين:

وضحت الاتجاهات العلمية لعلم النفس الاجتماعي في القرن العشرين، حيث كانت قبل ذلك عبارة عن موضوعات متفرقة لا علاقة بينها، وكانت المفاهيم المستخدمة وصفية لا تعتمد على البحث العلمي والتجريب، وتتسم بالتعصب والذاتية ويبتعد عن الموضوعية. ولكن في بداية القرن العشرين نشر "تشارلز كولي"

(*) ترجم هذا الكتاب ونشر في بيروت في عام 1990.

في عام 1902 كتاباً سماه "الطبيعة البشرية والنظام الاجتماعي" حيث يرى أن المجتمع حقيقة نفسية وهو الذي يكون طبيعة الإنسان. فالطبيعة البشرية لا تنشأ تدريجياً ولا يكتسبها الإنسان إلا في المجتمع مما يجعل الفرد والمجتمع (حسب رأيه) شيئاً لا يمكن الفصل بينهما. ولهذا فإن الوعي بالذات الفردية لا يتضمن إلا في إطار الذات الاجتماعية. وكان لكولي اهتمامات خاصة في نمو السلوك الاجتماعي، والتنشئة الاجتماعية، فهو يوضح لنا كيف أن الإحساس بالذات ينمو من خلال تعامل الفرد وتفاعلاته مع الوالدين، ومن خلال الإحساس بالذات الاجتماعية التي تعتمد في نموها على الشعور بالملكية المتبادلة بين الأنما والأخر والملكية العامة للأسرة.

ويوضح ذلك في كتاب له نشر عام 1909 بعنوان "التنظيم الاجتماعي"، حيث يركز فيه على المجتمعات البدائية التي تميز بالتعاون الوثيق والتأثير المتبادل وكيف أن الذات الفردية تتحدد تماماً في الذات الاجتماعية.

وفي عام 1908 نشر أول كتابين باسم "علم النفس الاجتماعي" أحدهما من تأليف العام الأمريكي إدوارد روس (Ross 1866-1951) وهو من علماء الاجتماع. والذي يعتبر السلوك الاجتماعي وظيفة لتفاعل الاجتماعي. ويفرق "روس" في كتابه هذا بين علم النفس الاجتماعي الذي يدرس التكيف والتعاون والتنشئة الاجتماعية والبعد الاجتماعي، وبين علم الاجتماع النفسي. الذي يدرس الجوانب النفسية للجماعة. كما يرى أيضاً أن المجتمع ينشأ من تفاعل العقول الفردية نتيجة لعملية الإيحاء والتقليد. ويكون في هذا متأثراً بنظرية جوستاف ليبون في الإيحاء. أما الكتاب الثاني فقد ألفه وليم مكدوجال (Mc dougal 1871-1938)، وهو من علماء النفس الاجتماعي البارزين. وفي كتابه "المدخل إلى علم النفس الاجتماعي" (*) 1908 وضع فيه أهمية علم النفس في دراسة المجتمع، كما بين دور

(*) طبع في حياته هذا المؤلف حوالي عشرين طبعة، وأعيد طبعه بعد وفاته عدة مرات.

الميول والاتجاهات الفطرية في الحياة الاجتماعية، وأبرز أهمية الغرائز واعتبرها المحرك الأساسي لكل نشاط بشري. والدّوافع الهامة للسلوك.

كما عرف "مكدوجال" الغريزة بأنها استعداد فطري معقد. ورأى أن هناك عدداً من الغرائز هي أساس الحياة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، وهي منابع كل أنواع النشاط الاجتماعي، وصنف مكدوجال هذه القوة الدافعة إلى 7 غرائز رئيسية لكل منها حالتها الانفعالية الخاصة بها: الهرب وانفعالها الخوف، والنفور وانفعالها التفزع، والاستطلاع وانفعالها التعجب، والمقاتلة وانفعالها الغضب، والانصياع وانفعالها الخنوع، وتأكيد الذات وانفعالها الزهو، والأمومة وانفعالها الحنو الوالدي. وأصدر مكدوجال أيضاً كتابه الثاني "علم النفس الاجتماعي" (1920) وأسماه "العقل الجماعي"، وبسط أساس علم النفس الاجتماعي، وفسرـ فيه نفسية الشعوب وأخلاقها. ونشأت فكرة العقل الجماعي من اختلاف سلوك الجماعات عن سلوك الأفراد. فقد تجنب الجماعة إلى سلوك شاذ عدواني وهي بسلوكها هذا تختلف عن سلوك كل فرد من أفرادها.

ولذلك افترض وجود عقل جماعي عام يسيطر على عقول الجماعات ويتميز عن مكوناته الفردية. ويقرر في نشأة هذا العقل أن الكل لا يتكون فقط من المجموع العددي للوحدات الجزئية التي يتكون منها، بل يتتأثر بالشكل العام للوحدات مجتمعة، ويتأثر أيضاً بالعلاقات المختلفة، التي تربط الجزء بالجزء والجزء بالكل والكل بالجزء.

وكان مكدوجال متأثراً بنظرية التطور وكان بيولوجياً في اتجاهه العلمي. على أن آراء مكدوجال صادفت هوى في نفوس كثير من السيكولوجيين والفلسفه، ولكن مذهبـه في الغريزة لم يلق قبولاً عند (جون ديوي) ولا عند عالمي الاجتماع (ميدوكولي) فكان ديوي يخص باهتمامـه ما للبيئة الاجتماعية من أثر على سلوك الإنسان وعلى التفاعل بينهما، وكان يرى أن العادات لا الغرائز هي مفتاح علم النفس

الاجتماعي. وأكد كولي وميد أن نضج شخصية الإنسان إنما تعتمد على تفاعله الدائم مع الجماعة. والواقع أن كولي من أهم الباحثين الأمريكيين الذين دفعوا بعلم النفس الاجتماعي إلى دراسة الدوافع والإعلام والمشاركة الاجتماعية.

كما أن دنلاب (Dunlap) أعلن إنكاره الواضح للغرائز في بحث نشره عام 1919 بعنوان "أحق أن هناك غرائز؟". كما أنكر أيضاً واطسن (Watson 1878-1958) الغرائز في كتابه السلوكية.

أما ثورنديك Thorndike فيشير من جهته في كتابه (مقدمة لعلم النفس الاجتماعي) إلى أهمية التعليم وأثره في تكوين العادات وتوجيه السلوك الإنساني. كما يعتبر ظهور المدرسة السلوكية بزعامة واطسن في الولايات المتحدة ثورة في مجال تطور علم النفس الاجتماعي. حيث أن واطسن يشير إلى وجود بناء ميكانيكي للكائن البشري يرتبط ويتحدد بالبيئة الاجتماعية. فالظواهر النفسية تتحدد في ضوء المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان.

وفي عام 1924 وجه علم النفس في روسيا بعد الثورة البلشفية اهتمامه لمشاكل التجمعات والجماعات بدلاً من سلوك الفرد. ولهذا استخدم العام الروسي "بيشترو، دي لانج" جماعات الوجه للوجه (Face To Face) وذلك لمعرفة تأثير المناقشة في تعديل معتقدات الفرد السابقة، وبعد ذلك تركزت بحوث علم النفس السوفياتي على الدراسات الخاصة بالتعاون والمنافسة كما ظهرت في دراسات بولدرف (Boldyreff 1927)، وبوري (Bury 1959).

أما عالم النفس الألماني والأمريكي الجنسي كيرت ليفين (Kurt Lewin) فقد اهتم بما يسمى المجال النفسي وبديناميات الجماعة في علم النفس الاجتماعي، حيث ركز على دراسة الفرد في تفاعله مع المثيرات المختلفة التي تتضمنها المواقف الاجتماعية المتباعدة التي يتعرض لها مما يجعله يكتسب منها خبرات قد تكون سارة

وقد تكون مؤلمة في تشكيل سلوكياته وتجدد ملامحها بشكل عام وهذا ما قد ينبع من مفهوم المجال النفسي للفرد. أما فيما يتعلق بديناميات الجماعة فيرى ليفين (1943) أن أي تغير قد يحدث في جزء منها فإنه يؤثر عليها بأكملها على اعتبار أنها وحدة ديناميكية متماسكة لا يمكن فصل أي جزء منها عن بقية أجزائها مما يحتم ضرورة البحث في العلاقات الاستنباطية بين ظاهرة وأخرى متعلقة بها لاعتمادها على بعضها فلا يمكن دراسة أي منها بمفرده عن الثانية (عمر، 1992).

هذا وقد أصبح لعلم النفس الاجتماعي دوريات عديدة من ضمنها تلك التي نشرت منذ عام 1921 باسم (مجلة علم النفس الاجتماعي) **Journal Of Social Psychology**. والتي أصبح اسمها حالياً (مجلة الشخصية وعلم النفس الاجتماعي) بشرف وليم جاك جيوري **William J.Mcguire** بقسم علم النفس - جامعة كاليفورنيا. وهذه المجلة تختص بالبحوث والنظريات المتعلقة بالعمليات الاجتماعية، وديناميات الشخصية مثل التفاعل الاجتماعي والعوامل الاجتماعية في الإدراك، وتغير الاتجاهات، والتأثير الاجتماعي، والعوامل النفسية في الأنظمة الاجتماعية... الخ، وعمليات التنشئة الاجتماعية للطفل الراشد، والدوافع الاجتماعية... (انظر أبو النيل، 1985). وهناك مجلات علمية دولية أخرى منها:

.Journal Of Abnormal And Social Psychology-

.Journal Of Social Issues -

.Sociometry -

.Human Relations -

.Social Forces -

.Human Organization -

هذا وقد أنشئ في جامعة كولومبيا قسم خاص باسم (قسم علم النفس الاجتماعي) منذ عام 1965 وهو أول قسم من نوعه في العالم.

ولكن الأبحاث في علم النفس الاجتماعي ستزداد يوماً بعد يوم لتنتمي مع التطورات العلمية الحديثة في هذا القرن مما من شأنه أن يغير من مستقبل هذا العلم ويساهم في خلق نظريات جديدة، حيث أن التطورات التكنولوجية الحديثة ستساهم بشكل أفضل في دراسة سلوك الفرد والجماعة.

الفصل الثالث

مناهج البحث في علم النفس الاجتماعي

- مفهوم مناهج البحث وأهميته في علم النفس الاجتماعي.
 - أولاًً: المنهج التجريبي.
 - ثانياً: المنهج الوصفي.
 - ثالثاً: منهج البحث التاريخي.

الفصل الثالث

مناهج البحث في علم النفس الاجتماعي

مفهوم مناهج البحث وأهميتها في علم النفس الاجتماعي:

علم النفس بفروعه المختلفة كغيره من العلوم يهدف إلى الكشف عن القوانين التي تحكم الظواهر والوصول إلى التعميمات التي تساعدنا في فهم السلوك الإنساني، والتنبؤ بحدوثه، والسيطرة عليه إلى حد ما. كما يشترك مع هذه العلوم في منهج البحث العلمي المستخدم، كما يختلف كل علم عن الآخر في موضوع الدراسة أو المشكلات موضوع البحث.

ولهذا يكون الكشف عن العوامل التي تؤثر في السلوك الاجتماعي للفرد محوراً للبحوث في مجال علم النفس الاجتماعي. فقد اهتم علماء النفس الاجتماعي منذ زمن بدراسة العوامل التي تؤدي إلى زيادة تماسك الجماعة وتحسين التفاعل الاجتماعي بين أفرادها، وبينهم وبين قيادتهم، ومع الجماعات الأخرى وذلك بهدف توجيه السلوك الاجتماعي وضبطه.

ولهذا يعتبر منهج البحث بمثابة التربية التي تهيئ المناخ المناسب لنمو البذرة التي تشكل فكرة البحث. فإذا أحسن الباحث اختيار التربية التي تلامس البذرة ساعد ذلك في إنجاح البحث وتطوره وأدى إلى نتائج لها قيمة للفرد والمجتمع.

ويرى البهـي السـيد (1981) أن منهجية البحث **Methodology** تعني الدراسة المنطقية لقواعد طرق البحث العلمي، وصياغتها صياغة إجرائية تيسر استخدامها.

وبغض النظر عن خصائص المنهجية العلمية، فإن هناك أساليب للبحث العلمي في مجال علم النفس الاجتماعي تختلف عنها في أي فرع آخر من فروع علم النفس مع الاحتفاظ بالمعالم الأساسية لطبيعة وخطوات المنهجية العلمية. وتتجدر الإشارة إلى أنه لا يوجد منهج من مناهج البحث العلمي صالحًا لدراسة كل الظواهر النفسية، والأجدر بالباحث أن يختار المنهج المناسب لطبيعة المشكلة أو الموضوع مجال الدراسة. وفيما يلي سنتين أهم مناهج البحث العلمي في مجال علم النفس الاجتماعي:

أولاً: المنهج التجريبي **Experimental**:

يرى مورفي (Murphy 1965) أن أهم حدث في علم النفس الاجتماعي هو إدخال المنهج التجريبي والاعتماد عليه بشكل واضح في ميادين مختلفة من علم النفس. وفي هذا المنهج يتبع الباحث تحديد الظاهرة التي يريد دراستها وأن يفصلها عن الظواهر الأخرى، ثم يلي ذلك تحديد المشكلة بشكل دقيق وعزل العوامل التي أدت إلى المشكلة. يلي ذلك بيان الهدف من البحث، حيث أن من أهم أهداف البحث العلمي التفسير والتنبؤ والضبط. بعد ذلك يقوم الباحث بصياغة الفروض التي لابد من التحقيق منها تجريبياً ليتأكد من صحتها أو بطلانها عن طريق مقارنة توقعاتها بالمعطيات الموضوعية التي يتم جمعها بواسطة التجريب للوصول إلى النتائج والقوانين بشأن الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها.

هذا ويعتبر المنهج التجريبي من أفضل المناهج في البحث لأنه:

- أقرب المناهج إلى الموضوعية، بعكس منهج الاستيطان الذي يتصف بالذاتية.

- يمكن الباحث من السيطرة على المتغيرات المختلفة التي تؤثر على الظاهرة السلوكية موضع الدراسة فيغير منها ما يشاء، ويثبت منها ما يشاء مما يسهل عليه الدراسة.

وأهم ما يميز البحوث التجريبية على غيرها من أنواع البحوث الوصفية والتاريخية هو كفاية الضبط للمتغيرات والتحكم فيها عن قصد من جانب الباحث. وتعتبر التجربة العلمية مصدراً رئيسياً للوصول إلى النتائج أو الحلول بالنسبة للمشكلات التي يدرسها البحث التجريبي، ولكن في الوقت نفسه تستخدم المصادر الأخرى في الحصول على البيانات والمعلومات التي يحتاج إليها البحث بعد أن يفحصها الباحث للفحص الدقيق والتحقق من صحتها وموضوعيتها (جابر، وأخرون، 1984). فالميزة المعروفة والتي اتفق عليها الباحثون بالنسبة للمنهج التجريبي هي أنها تضع المتغيرات الموقفية تحت سيطرة الباحث بالدرجة التي تمكنه من اختبار صحة الفرض المختلقة والوصول إلى المتغيرات المسببة بدرجة مناسبة من الثقة.

فالباحث عند استخدامه هذه الطريقة يصمم الموقف بشكل مشابه مع الموقف الطبيعي موضع الدراسة إلى أقصى حد، حيث يقوم الباحث بتحديد المتغيرات التي ستلعب دورها في هذا الموقف، كما يستطيع أن يغير في المتغيرات التي يهدف إلى دراسة أثرها على الجانب السلوكي موضع الدراسة.

وقبل تصميم الموقف التجريبي يقوم الباحث بعملية مسح المتغيرات التي يظن أن لها صلة بالظاهرة موضع الدراسة، ثم يقوم بتقسيم هذه المتغيرات إلى ثلاثة أنواع:

- المتغير المستقل: وهو المتغير الذي نقيس أو ندرس آثاره على متغير آخر، فالباحث يغير في مقداره ليدرس الآثار المترتبة على ذلك في متغير آخر (مثل الظروف الاجتماعية للأسرة).

- المتغير التابع: وهو المتغير الذي يتغير بتغيير المتغير المستقل (مثل السلوك الجنوبي عند الأحداث).
- المتغيرات الأخرى (الدخيلة) غير التجريبية: وهي التي تؤثر في المتغير التابع والتي يحاول الباحث التخلص من آثارها بعزلها أو ثبيتها. ولهذا يلقى العلماء الذين يستخدمون الطريقة التجريبية في البحث الكثير من المشقة عند ثبيت المتغيرات الدخيلة التي لا يرغبون في السماح لها بالتأثير على المتغير التابع. ولهذا مما أدى إلى انتشار واستخدام الحيوانات في التجريب. ولكننا في مجال علم النفس الاجتماعي مضطرون للعمل مع أفراد بشريين لدراسة سلوكهم الاجتماعي، مما دعا إلى استخدام مجموعتين في البحث الأول تجريبية، والثانية ضابطة، وتكون بمثابة الأساس الذي تتم المقارنة بالنسبة إليه.

وكمثال على استخدام المنهج التجريبي في مجال علم النفس الاجتماعي نسوق التجربة التي أجراها العالم آش (Asch 1958)^(*).

كان سولومون آش يهدف إلى دراسة تأثير ضغوط الجماعة على سلوك الفرد حينما يجمع أفراد الجماعة على ما يتعارض مع ما يحس به الفرد، وقد سار الباحث في دراسته بالأسلوب الآتي:

قام بتكوين مجموعات من الأفراد بحيث تكون كل مجموعة من ثماني أفراد وكان العمل المطلوب منهم هو اختيار خط من خطوط ثلاثة يمايل في طوله خطًا رابعًا، فمثلاً يعرض الباحث على المجموعة خطًا من الطول عشر. بوصات ثم يعرض عليهم ثلاثة خطوط تبلغ في أطوالها: 8 أو 10 أو 8 بوصات. ويطلب الباحث من كل فرد أن يدل

(*) سلام، أحمد عبد العزيز، عبد الغفار، عبد السلام. علم النفس الاجتماعي. القاهرة: دار النهضة العربية، 1980، ص 54-

باستجابته بصوت مرتفع. ثم اتفق الباحث مع سبعة أفراد من المجموعة بدون علم الثامن على أن يستجيبوا استجابة معينة، وفي كثير من الأحوال كانت استجابة خاطئة، وهنا يجد الثامن نفسه مواجهًا لاجماع أفراد المجموعة على صحة استجابة يرى ويدرك بحواسه أنها استجابة خاطئة.

وتكونت التجربة من ثمان عشرة محاولة، أجمع أفراد المجموعة دون ثامنهم على اختيار الاستجابة الخاطئة في الثنائي عشرة محاولة منها، وقد أجريت التجربة على خمسين شخصاً.

وقد وجد الباحث أن بين خمسين شخصاً، خضع شخص واحد لتأثير ضغط الجماعة في إحدى عشر محاولة من بين الإثنى عشرة محاولة التي تعرض فيها لضغط الجماعة، وخضع 14 شخصاً لتأثير ضغط الجماعة في أكثر من نصف المحاولات، وقاوم 13 شخصاً إجماع الجماعة.

وقد حاول الباحث معرفة شيء عن الأسباب التي قد تؤدي بالشخص إلى الخضوع لإجماع الجماعة. والأسباب التي تجعله يقاوم هذا الإجماع طالما أن ما يدركه يتعارض مع هذا الإجماع. وفي سبيل ذلك قام الباحث بإجراء عدد من المقابلات مع الأشخاص الذين قاوموا ضغط الجماعة.

وقد وجد الباحث أن هناك اختلافاً بين الأسباب التي دفعته للتمسك برأيه إلى مقاومة ضغط الجماعة. فهناك من قام بهذا الاستقلال قائم على ثقة في قدرته الإدراكية وهناك من اعتقد أنه بتمسكه برأيه إنما يرضي بذلك من يقوم بالتجربة والبعض قاوم ضغط الجماعة لرغبته في التفرد والاختلاف عن الآخرين.

وقد وجد الباحث أن من بين هؤلاء الذين خضعوا لضغط الجماعة نفراً خضع لخلل حقيقي في قدرته الإدراكية، وهؤلاء هم الذين لم يشعروا أن هناك خطأ يحدث في الموقف

والبعض الآخر كان يدرك أن رأي الجماعة لا يساير ما يدركونه ولكنهم بالرغم من ذلك ساروا مع الجماعة لنقص في ثقتهم بقدرتهم بخطأ الجماعة ولكنه لم يرغب في أن يكون مختلفاً عن الآخرين.

هذه إذاً تلعلنا على كيفية الإفادة من المنهج التجريبي في دراسة الظواهر التي يختص بها علم النفس الاجتماعي. ونحللها فنقول إن الباحث منا قد حدد مقدماً الموضوع الذي يروم دراسته وبحثه ثم أعد لذلك خطة أو تصميماً تجريبياً حاول جهده أن يحقق له السلامة أو الصحة من الناحية المنهجية الموضوعية، كذلك استخدام الباحث في رصده لنتائج التجربة التقديرات الكمية لا التقديرات الكيفية الذاتية. والدراسة تتوافر فيها الشروط التي سبق أن أوضحتها. ولذلك نجد أنه من المستطاع لغير آش من الباحثين، أن يكرروا دراسة هذا الموضوع بنفس الظروف والتصميم ليتبينوا صحة النتائج التي استخلصها، ولكي يمحموا صحة الفرض التي قد نذهب إليها في تفسير النتائج. ولكن هناك عدة أمور ينبغي مناقشتها في هذا الصدد، أولها أنه ليس من الميسور دائماً استخدام المنهج التجريبي في دراسة كل الظواهر التي يختص بها علم النفس الاجتماعي. خذ لذلك مثلاً أننا لا نستطيع تصميم دراسة تجريبية للظواهر التي تنطوي على العنف من حروب أو مظاهرات أو اعتداءات على أفراد الأقليات أو نحو ذلك. ثانياً أن هناك نفراً من الباحثين يذهبون إلى أن تحضير الظاهرة في المعمل أو إحضارها إلى المختبر يذهب بأصالتها ويخلع عليها جواً صناعياً زائفًا بحيث لا يمكننا بحال أن نعمم النتائج التي نخرج بها لتشمل الظاهرة الطبيعية التي نشهد لها في حياتنا الاجتماعية. مثال ذلك أن من الباحثين من يعترض على تجربة آش بأنها لا تمثل الظروف الطبيعية التي يحدث فيها الضغط الاجتماعي تمام التمثيل. من ذلك أن الضغط الاجتماعي لا يكون دائماً بقصد التضليل وإجبار الفرد على مخالفته الإدراكية والحسية، وإن الفرد كثيراً ما يجد من يقف إلى جواره حين تختلف آراؤه مع آراء الجماعة، وإننا نجد في الظروف الطبيعية في

كثير من الأحيان من نستطيع الرجوع إليه للتواصل إلى الحقيقة الموضوعية حين تختلف آراؤنا مع آراء الجماعة، وهكذا.

ثانيًّا: النهج الوصفي:

يهدف المنهج الوصفي إلى جمع أوصاف دقة علمية للظواهر الاجتماعية كما توجد عليه في الواقع، وإلى دراسة العلاقات التي توجد بين الظواهر الاجتماعية. ولهذا يعمل هذا المنهج على وصف العوامل الظاهرة وجمع بيانات خاصة ب موضوع البحث، بقصد تصنيفها وتبويبها في شكل معلومات تتسم بالموضوع وتخضع للتحليل والتفسير لتصبح في شكل جديد أو تصبح هذه المعلومات معضدة أو لاغية لأخرى سبق وصفها.

وتعتبر طبيعة البحوث الوصفية أسهل من غيرها من حيث فهمها واستيعابها إذا حصل الباحث على بعض المعلومات عن الخطوات المختلفة المتضمنة في بحث من البحوث بالإضافة إلى مختلف الوسائل المستخدمة في جمع البيانات والتعبير عنها، والفئات العامة التي قد تصنف تحتها الدراسات.

وفي كثير من الأحيان لا تقتصر البحوث الوصفية على الوصف أو التشخيص الوصفي، وإنما نهتم أيضاً بتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الأشياء والظواهر التي يتناولها البحث وذلك في ضوء قيم أو معايير معينة، واقتراح الخطوات أو الأساليب التي يمكن أن تتبع للوصول بها إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليه في ضوء المعايير أو القيم. وتسمى هذه البحوث بالبحوث الوصفية المعيارية.

ولهذا يستخدم لجمع البيانات والمعلومات في أنواع البحوث الوصفية أساليب ووسائل متعددة منها: الملاحظة، والمقابلة والاختبارات، والاستفتاءات والمقاييس المتردجة.

وتعتبر الملاحظة العلمية من أهم طرق المنهج الوصفي، حيث يستطيع الباحث من خلالها الحصول على المعلومات والبيانات التي تتصل بالسلوك الاجتماعي. وفي هذا المنهج يهتم الباحث بدراسة الوضع الحالي للظاهرة. ومن اللازم أن تتوفر للباحث أوصاف دقيقة للظاهرة التي يدرسها قبل أن يبدأ في الدراسة الفعلية. ولهذا تكون الملاحظة العلمية مفيدة في دراسة الجوانب المختلفة للسلوك الذي يتطلب وسائل خاصة ودقيقة لدراسته مثل أجهزة التصوير، والأجهزة الصوتية والمسجلات... إلخ. ويفضل في الملاحظة العلمية أن يشتراك بالملاحظة أكثر من باحث بحيث إذا أغفل أحدهم جانبًا تنبه إليه الباحث الآخر وأن يتم الاكتفاء بالحقائق والمعلومات التي تكون موضع اتفاق بين الباحثين. والمنهج الوصفي يشتمل على أنماط من البحوث الوصفية نذكر منها ما يلي:

-1- الدراسات المسحية:

وهي إحدى المناهج الرئيسية المستخدمة في البحوث الوصفية، تعرف بكونها محاولات منظمة لتقرير وتحليل وتفسير الوضع الراهن لنظام اجتماعي أو جماعة أو بيئة معينة، بهدف الوصول إلى بيانات يمكن تصنيفها وتفسيرها وتوسيعها، وذلك للاستفادة منها في الأغراض العلمية (العطية، 1992).

والدراسات المسحية قد تتم على نطاق ضيق واسع، فقد تقتصر على دراسة جماعة صغيرة، وقد تمتد لتشمل طبقة اجتماعية أو المجتمع كله.

وفي ميدان التربية مثلاً تجري البحوث المنسوبة بشأن ظاهرة ما وذلك ليتمكن المعنيين من اتخاذ قراراتهم وإن يرسموا سياساتهم على أساس علمية صحيحة بدلاً من التقديرات الشخصية أو التخمينات العشوائية.

كما تجري الشركات مسحًا للرأي العام لتحديد أي نوع من المنتجات تكون أكثر رواجاً عند المستهلكين.

ولهذا يستخدم القائمون بالدراسات المسيحية عن الرأي العام الاستفتاءات والمقابلات التي تدور حول موضوع معين أو موقف معين، وعلى الفرد أو يجيب إما قولاً أو كتابة على هذا الاستفتاء. وهذه الطريقة بالإضافة إلى مقاييس التقدير من أكثر الطرق استخداماً في علم النفس الاجتماعي.

ولذلك يجب العناية والاهتمام بمثل هذه الدراسات وأن تختار العينات بدقة بحيث تمثل مجتمع الدراسة خير تمثيل، لأن الدراسات التي لا تبني على أساس دقة ولا تعارض الكثير من الاهتمام تؤدي إلى نتائج لا يوثق بصحتها.

2- دراسة العلاقات المتبادلة:

يهدف الباحث في دراسة العلاقات المتبادلة إلى تبع العلاقات بين الحقائق التي توصلوا إليها ليكونوا نظرة أعمق في دراسة المشكلة. وفي دراسة العلاقات المتبادلة يتم الحصول على حقائق تستخرج من أعماق الظاهرة المدروسة ولا يستطيع الباحث الحصول عليها في الدراسات المسيحية لأنها لا تكون واضحة. فالباحث هنا يختبر دائرة الأشياء المحيطة بالظاهرة ليصل إلى الظروف أو القوي التي تتحكم في هذه الظاهرة (حقي، 1992).

ولهذا سوف نجد في دراسة العلاقات المتبادلة ثلاثة أنماط من الدراسات هي:

أ- دراسة الحالة:

في منهج دراسة الحالة يتوجه الباحث إلى جمع البيانات العلمية المتعلقة بأية وحدة سواء كانت فرداً أو مؤسسة أو نظاماً اجتماعياً أو محلياً أو مجتمعاً عاماً. وهو يقوم

على الدراسة المعمقة لمرحلة معينة من تاريخ الوحدة أو دراسة جميع المراحل التي مرت بها لغرض الوصول إلى تعميمات علمية متعلقة بالوحدة المدروسة وبغيرها من الوحدات المشابهة (العطية، 1992، ص 47-48).

فالأخصائي النفسي يدرس عادة شخصية الفرد بقصد تشخيص حالة معينة موجودة لديه وتقديم التوصيات بالإجراءات الوقائية العلاجية. ولهذا يهتم الباحثون بالأفراد كأنماط مماثلة، فهم يجمعون البيانات والمعلومات عن الأفراد المختارين بعناية بقصد الوصول إلى فهم أفضل للجماعة التي يمثلونها.

وإذا كانت دراسة الحالة تنفذ دائماً إلى الأعماق، إلا أنها قد تفحص دائرة الحياة كوحدة اجتماعية أو قد تركز الانتباه على جانب معين منها.

ولهذا تتطلب دراسة الحالة مرونة كافية ليتمكن الباحث من تطوير وتعديل خطة بحثه نتيجة لما تكشف عنه الدراسة الاستطلاعية من مستجدات، ونتيجة لما يراه من ضرورة في التعديل.

ويجدر بالباحث في دراسة الحالات الفردية أن يتتأكد من كفاية البيانات التي يجمعها عن الحالة، وأن يتتأكد من صدق هذه البيانات بالرجوع إلى المصادر المؤوثق بها، وأن يضمن سرية هذه المعلومات عن الحالة دون أن يعرضها للتداول، وأن يتتأكد من صحة التعميمات العلمية بحيث تكون متوافقة مع النتائج التي توصل إليها.

وبذلك يكون منهج دراسة الحالة كوعاء ينظم ويقيم فيه علم النفس كل المعلومات والنتائج التي يحصل عليها الباحث عن الفرد أو الجماعة أو الأسرة... الخ.

يستخدم منهج دراسة الحالة الملاحظة والمقابلة والتاريخ الاجتماعي، والفحوص الطبية والاختبارات النفسية والأساليب الإسقاطية، والأساليب السوسيومترية

والسيكودراماتيكية، وذلك بقصد التعمق في دراسة دوافع السلوك الفردي والجماعي والعادات والمعايير الاجتماعية، ووسائل الضبط الاجتماعي... الخ.

بـ- الدراسات المقارنة:

إن هذا النوع من الدراسات يركز على كيف ولماذا تحدث الظاهرة الاجتماعية، حيث يكون معظمها من النوع التجريبي أو الميداني. ولذلك تقارن هذه الدراسات أوجه التشابه والاختلاف بين الظاهرات للكشف عن العوامل أو الظروف التي يبدو أنها تصاحب أحاديثاً أو ظروفاً أو عمليات أو ممارسات معينة. كما أنها تحاول أن تنظر بعمق للتأكد فيما إذا كانت هذه العلاقات قد تسبب أو تسهم أو تكمّن وراء الحالة السطحية البارزة (زهران، 1977، حمزة، 1982، مختار، 1982م).

فالباحث يريد مثلاً أن يدرس اضطرابات سوء التوافق الدراسي عند طلاب المرحلة الإعدادية، لذلك فهو يقارن مجموعة من طلاب تعاني من سوء التوافق الدراسي مع مجموعة أخرى لا تعاني من سوء التوافق الدراسي. وبعد دراسة أوجه التشابه والاختلاف بين الموقفين، فإن الباحث يصف العوامل الكامنة وراء سوء التوافق الدراسي عند أحد المجموعتين (المجموعة الأولى).

وتمتد الدراسات المقارنة في علم النفس الاجتماعي إلى دراسة الفروق والاختلافات الثقافية. فقد قامت مرجريت ميد (Mead) بعدة دراسات من هذا القبيل حيث درست الصفات النفسية لبعض القبائل البدائية مقارنة هذه الصفات بالتي هي عند الإنسان المتحضر. كما اتبعت روث بنيدكت (Benedict) الأسلوب نفسه في دراسة الأنماط الثقافية.

ويرى حمزة (1982) بأن لهذه الدراسات المقارنة حدوداً، ولكنها تزودنا في الوقت نفسه بالوسيلة التي تعالج بها المشكلات التي لا يمكن فحصها في مواقف معملية، كما

تمدنا بدلائل قيمة تتعلق بطبيعة الظاهرات. وكلما تحسنت الطرق الفنية والأدوات والضوابط في معالجة الدراسات المقارنة حظيت هذه الطريقة باحترام أكبر.

ح- الدراسات الارتباطية:

تركز هذه الدراسات على استخدام الطرق الارتباطية التي تهدف إلى الكشف عن حجم ونوع العلاقات بين البيانات. أي إلى أي حد يرتبط متغيران، أو إلى أي حد تتطابق المتغيرات في عمل واحد مع المتغيرات في عامل آخر.

فالمتغيرات قد ترتبط بعضها مع بعض ارتباطاً تاماً أو ارتباطاً جزئياً موجباً أو سالباً، ذا دلالة إحصائية أو يعود إلى الصدفة... إلخ (زهران، 1977، حمزة، 1982، مختار، 1982).

وتكمّن أهمية البحث الارتباطية في دراسة التنبؤ كما أنها تكشف عن الخصائص المشتركة لمتغيرات متعددة مهما كان نوع هذه المتغيرات. فهي تمتد إلى ما بعد التعرف على الظواهر العلمية المختلفة التي تنتهي عندها بحوث المسح والبحوث التبعية، إلى اكتشاف التنظيم الذي ترتبط به تلك الظواهر وخاصة عندما يتآلف بعضها مع البعض الآخر ليكون بذلك نوعاً من أنواع التجمعات أو الفئات أو الطوائف. وبهذا تتطور لترى إلى ما يقرب من السببية التي تنتهي إليها البحوث العملية التجريبية، ولكنها لا تصل بحق إليها وإن كانت تشير إليها وإلى احتمالات وجودها.

فالبحوث الارتباطية تمتد إلى ما بعد الارتباط من تحليل للعوامل التي أدت إلى ذلك الارتباط أو حساب معاملات الانحدار التي تعتمد على معاملات الارتباط والتي تمهد للتنبؤ يقيم ظاهرة ما من الظواهر التي يدرسها الباحث وذلك بمعرفة القيم التي تقابلها في ظاهرة أخرى (البهي السيد / 1981م).

3- الدراسات التطورية:

إن هذه الدراسات تتناول الوضع القائم للظواهر وال العلاقات المتداخلة مع بعضها البعض، بالإضافة على التغيرات التي تحدث نتيجة ملروز الزمن.

إنها تصف المتغيرات في مجرى تطورها خلال مدة زمنية (عدة شهور أو سنوات)، وترصدتها وتحللها. ومن أوضح الدراسات التطورية دراسات النمو الاجتماعي للفرد من الميلاد وحتى الشيخوخة، ويتبع ذلك إحدى طريقتين:

أ- الطريقة الطولية أو التبعية:

وهي من أقدم وأبسط طرق البحث، فالباحث يتبع فيها- عن طريق الدراسة والملاحظة والوصف- تقدم النمو لدى نفس الأفراد أو الجماعات في أعمار مختلفة أو تواريخ مختلفة ويحدد أنماط النمو الاجتماعي في هذه الأعمار أو التوارييخ مستخدماً نفس الأفراد ونفس الاختبارات التي تقيس نفس المتغيرات. وتستند هذه الطريقة على الملاحظة وتستغرق أعوااماً طويلة للوصول إلى معلومات ذات قيمة علمية (زهران، 1977؛ حمزة، 1982؛ مختار، 1982).

ب- الطريقة المستعرضة:

وفي هذه الطريقة يلاحظ الباحث ويفحص متغيرات أقل على فرد أو عينات ممثلة أو جماعات في سن معينة، حيث يطبق عليهم وسائل الحصول على المعلومات، والبيانات في هذا السن. تعتمد هذه الطريقة بشكل أساسي على استخدام الاختبارات والمقياس والطرق الحديثة الأخرى المستخدمة في القياس النفسي.

وبحسب هذه الطريقة يأخذ الباحث عينات من أعمار مختلفة في آن واحد (في سن 10 سنوات، 11 سنة.. الخ) ويطبق عليها الطريقة نفسها.

والطريقة الطولية أكثر قبولاً من الطريقة المستعرضة ولكن الطريقة الثانية أكثر استعمالاً لأنها أقل تكلفة وأقل استهلاكاً للزمن. ولكن كلتا الطريقتين متكاملتين وأكثر ما يستعان بها في دراسة ظاهرة اجتماعية واحدة.

ثالثاً: منهج البحث التاريخي:

إذا كان هدف الباحث التعرف إلى الأحداث والواقع التي حدثت في الماضي، فلا بد له من استخدام منهج البحث التاريخي. وهو المنهج الذي يستخدمه الباحثون للتحقق من معنى الحقائق القديمة ومدى صدقها.

كما يستخدم هذا المنهج بغرض الوصول إلى المبادئ والقوانين العامة عن طريق البحث في أحداث التاريخ الماضية وتحليل الحقائق المتعلقة بالمشكلات الإنسانية والقوى الاجتماعية التي شكلت الحاضر. فالباحث هنا يتبع التطور التاريخي ليعيد بناء العمليات الاجتماعية ويربط الحاضر بماضي لفهم القوى الاجتماعية الأولى التي شكلت الحاضر بغرض الوصول إلى وضع مبادئ وقوانين عامة متعلقة بالسلوك الإنساني للأشخاص والجماعات والنظم الاجتماعية (العطية، 1992م)، فالدراسات التاريخية لها أهمية كبيرة لأي فرع من الفروع العلمية لأنها تفسر الحاضر في ضوء الماضي، وتساعد على رسم قواعد وأسس المستقبل.

فالباحث الذي يتبع المنهج التاريخي يبدأ باختيار موضوع بحثه بناءً على ما يتوافر له من مصادر ومعلومات، ومدى الحاجة إلى البحث، والزمن المناسب لإجرائه.

ولهذا يلجأ الباحث لتحقيق أهداف بحثه إلى قراءة الكتب والمجلات والوثائق المتعلقة بموضوع بحثه. كما أنه سيلجأ إلى أقوال الأشخاص الذين عاصروا الأحداث الماضية المتعلقة ببحثه أو يلجأ إلى الشواهد الفعلية للأحداث التي وقعت.

فإذا أراد الباحث مثلاً أنه يؤرخ الحوادث التي جرت أثناء الحرب العالمية الأولى وأثارها الاجتماعية فإنه لابد من أن يستمع إلى ما يقوله أشخاص عاصروا هذه الحرب ليتعرف على خبرة هؤلاء الفعالية في تلك الأثناء.

كما يلجأ الباحث إلى الشواهد المادية والتي تعتبر أكثر المراجع ثبوتاً ووضوحاً. ومثال ذلك آثار الفراعنة والإغريق، والآثار الإسلامية في الأندلس... الخ.

ولهذا ينبغي على الباحث أثناء ذلك أن يتتأكد من صدق ودقة مصادر المعلومات عن طريق التحليل الخارجي وذلك من خلال نقد الوثيقة (المصدر) والتحقق من شخصية صاحبها بمقارنته بين النسخ المختلفة ودراسة صاحب الوثيقة والتعرف على مدى حرصه على تسجيل الأحداث بصدق، وكذلك التحقق من تاريخ الوثيقة. كما يجب على الباحث التأكد من صدق المعلومات بالتحليل الداخلي الذي يعني التأكد من حقيقة المعاني التي تتضمنها الوثيقة، إما بصورة إيجابية تسعى إلى تحديد معنى اللفظ أو الجملة أو الفكرة، وإما بصورة سلبية تسعى إلى تحديد الظروف والد الواقع التي يمكن أن تكون قد أثرت في كاتب الوثيقة فدفعته إلى التمسك بالصدق أو إلى التزييف أو الخطأ.

بعد هذا التحليل والتتأكد من صدق المعلومات يحدد الباحث النتائج التي تم التوصل إليها ويربط بينها بشكل متكامل مستعيناً بالفرض التي كان نتائجه بصورة واضحة وموضوعية مدعاة بالمصادر والمراجع (حمزة/ 1982م).

الفصل الرابع

الأسس البيولوجية والثقافية للسلوك

أولاً: الوراثة والسلوك.

ثانياً: البيئة والسلوك.

ثالثاً: التفاعل بين الوراثة والبيئة.

- دراسة أثر الوراثة والبيئة على الاختلافات السلوكية.

- أثر الوراثة والبيئة على جوانب الشخصية.

رابعاً: الغدد وأثرها على السلوك.

خامساً: المحددات الدافعية للسلوك.

- طرق تصنيف الدوافع.

أ- الدوافع الأولية والدوافع الثانية.

ب- التصنيف الثلاثي للدوافع.

ج- النظام الهرمي للدوافع أو نظرية ماسلو الدافعية.

الفصل الرابع

الأسس البيولوجية والثقافية للسلوك

أولاً: الوراثة والسلوك:

الوراثة هي انتقال الصفات الوراثية من الآباء إلى الأبناء والصفة التي يرثها الفرد لا تتحدد بمورث واحد وإنما تتحدد بالتفاعل الذي يحدث بين عدد من المورثات. فالوراثة البيولوجية للفرد تتحدد بالمورثات، و يؤلف مجموعها (الننمط الاجتماعي) ومن مجموع آثار المورثات يتحدد الأساس الهام للفردية.

فالفرد يبدأ أحياناً من خلية واحدة في رحم الأم (خلية جرثومية ملقحة (Zygote) تتولد من اتحاد خلويتين جرثوميتين إحداهما من الأب والأخرى من الأم، وكلاهما خليتان، ولكنها قبل الإخصاب يكونان غير مكتملتين. فاتحادهما في التلقيح يعني تكميل أحدهما للأخرى في خلية واحدة لا يزيد حجمها عن حجم رأس الدبوس وبها تبدأ الوحدة الأولى للحياة.

ويعرف المحيط بالخلية بالسيتوبلازم، المكون من مادة غير متمايزة نسبياً وتمثل البيئة الداخلية للخلية وهي ذات تأثير على تكوين الجنين. والتأثير الكيماوي على السيتوبلازم يؤدي إلى إتلاف تكوين الأجنة.

وداخل السيتوبلازم توجد النواة وهي التي تعطي الحياة للخلية. وتتضمن النواة الصبغيات ويختلف عدد الصبغيات باختلاف النوع الذي ينتمي إليه الكائن الحي ولكنها ثابتة داخل النوع الواحد.

وتحمل خلية الإنسان 46 صبغياً، (23) صبغي في نواة الحيوان المنوي الذكري، و (23) صبغي في البويضة الأنثوية.. وفي داخل الصبغيات تكمن المورثات

(حاملات الخصائص الوراثية) وهي العوامل الوراثية الفعلية التي تتحدد من كلا الوالدين. ويحتوي كل صبغي ما يقرب من 3000 مورث، يكون كل مورث مسؤولاً عن إحدى الخصائص الوراثية، وتنظم الصبغيات دائمًا في أزواج (وهي عبارة عن خيوط كيميائية طويلة وهي عند الذكر Xy وعن الأنثى Xx والزوج الثالث والعشرون يختلف، حيث يحدد جنس الجنين).

والموراثات تتكون من جزيئات الحمض النووي DNA وكل جزيء مركب من عناصر: الكربون، والأوكسجين، والهيدروجين، والنتروجين، والفسفور.

إن هذا التركيب المعقد للعوامل الوراثية يجعل من الصعب دراسة أثر الوراثة على السلوك، حيث أن الإنسان كائن غير مناسب للتحليل الوراثي.

ومن الدراسات التي حاولت بيان أثر الوراثة على السلوك دراسة العالم الإنجليزي فرنسيس جالتون Francis Galton في عام 1860 لبيان كيفية تأثير الوراثة على العبرية. فقد جمع جالتون معلومات عن أعضاء أسر رجال مشهورين في مجال العلم، والقانون، والسياسة، والدين، والجيش. وقد وجّد أن هؤلاء الأشخاص البارزين لهم أقارب بارزون، مما جعل جالتون يستنتج أن الوراثة هي المسؤولة عن التألق وال عبرية.

ثانياً البيئة والسلوك:

فالبيئة هي مجموع العوامل التي تؤثر على الفرد منذ لحظة الإخصاب في الرحم وحتى الوفاة. وهي لا تشمل فقط مجرد العوامل المكانية - الجغرافية، أو مجرد العوامل الثقافية، وإنما جميع العوامل التي لا ترتبط بالموراثات. والعوامل البيئية المؤثرة على الإنسان قبل ولادته أقل أهمية وعديداً من العوامل التي يتعرض لها بعد ولادته.

وتأثير البيئة لا يكون واحداً في مختلف مراحل حياة الفرد، بل يختلف من مرحلة لأخرى والأسرة هي أولى الجماعات التي ينتمي إليها الفرد، والتي يكون لها دور كبير في تشكيل سلوك الفرد، فهي تلعب دوراً كبيراً في عملية التنشئة الاجتماعية والتي يمكن أن تمارسها ضمن الأساليب التالية:

- 1- الضبط: ويتجلى ذلك في أساليب الثواب والعقاب، وأحياناً التعليل والتفسير أو إلى المثال والنماذج الذي يحتذى به الطفل.
- 2- تنمية السمات المقبولة: أي تنمية السمات المرغوب فيها واستبعاد السمات غير المرغوب فيها.
- 3- نمو فكرة الذات عند الفرد: يقوم الإنسان بعدة أدوار في حياته: دوره كأب، وكابن، وكأخ، وموظف، ورئيس، ومرؤوس، فإذا اعتبرنا الدور هو السلوك الذي يقوم به الفرد في مركز اجتماعي ما، نجد أن الإنسان يكتسب ذلك الدور من خلال عملية التطبيع الاجتماعي، ويتأثر الدور الذي يقوم به الفرد بعدة مؤثرات: الطبقة الاجتماعية، الثقافة المحيطة، الجنس، الاستعداد العقلي. فالسلوك يختلف باختلاف المواقف الاجتماعية التي يمر بها الفرد. فالشخص الوديع ينقلب عنيفاً إذا أساءت إليه مثلاً. وفكرة الذات عند الفرد تمثل جميع المشاعر والأفكار عن الفرد وتعبر عن خصائص جسمية، وعقلية، وشخصية ومعتقدات الفرد، وقيمه، وخبراته السابقة. ويشير مفهوم الذات إلى إدراك الفرد لذاته التي تتشكل من خلال تفاعله مع بيئته والتي تتأثر بالمعززات الأولية. فإذا راك الفرد لذاته يؤثر في الطرق التي يسلك بها، وأن سلوكه يتأثر في الطرق التي يدرك بها ذاته.

ثالثاً: التفاعل بين الوراثة والبيئة:

اهتم العلماء بدراسة أثر الوراثة والبيئة في تحديد الخصائص العقلية والشخصية لدى الفرد وكانت تعتمد على الدراسات التي تتناول التوائم المتماثلة والتوائم الأخوية.

منذ بداية هذا القرن وهناك تساؤل عن أيهما أكثر تأثيراً في إحداث الفروق الفردية في قدرة الفرد وصفاته الشخصية، البيئة أم الوراثة، وقد لاقى هذا السؤال الكثير من الجدل والنقاش وقد أدرج الكثير من علماء النفس المسئولية للعوامل الوراثية بينما القليل من التأثير للعوامل البيئية. وعلى الجانب الآخر يوجد بعض السيكولوجيين أعطوا الأهمية الأولى للبيئة وأهمية قليلة للوراثة. ومشكلة الأهمية النسبية لكل من الوراثة والبيئة في تكوين الشخصية له أهميته ودلالته للمجتمع عامة وبالنسبة للمربين بشكل خاص.

ويؤكد علماء الوراثة أن التربية والتعليم لا تزيد سعة التلميذ (الاستعداد)، بل تمدها بالمواد التي تعمل بها ولها.. ولهذا فإن الفروق الفردية ستكون واضحة بغض النظر عن نوعية وكمية التعليم الشكلي، ومن ثم تصبح التربية والتعليم عملية تزويد التلاميذ بفرص لاكتساب بعض المعلومات والأساليب والمهارات، وبفرص أخرى لاستخدام ما لديهم من قدرات للتعلم والابتكار، وهكذا فإن كمية ونوع التعليم التي يزود بها كل تلميذ تعتمد على سعته الموروثة للتعلم.

في حين أن علماء البيئة الأكثر تطرفاً يؤيدون أن الفروق الوراثية في الإمكانيات العقلية للفرد ليست كبيرة وأن الجزء الأكبر من هذه الفروق يرجع إلى الاختلاف في الفرص التعليمية والثقافية. وهذا يعني أنه يمكن رفع مستوى القدرات العقلية لمعظم التلاميذ بشكل ملحوظ وذلك بتوفير فرص تعليمية وثقافية متكافئة لهم. ما يعني أن التلاميذ من ذوي المستويات العقلية المنخفضة يعانون من حرمان تعليمي وبائي، وإذا تساوت الفرص التعليمية التي يزود بها كل تلميذ فإن ذلك سيرفع من تحصيل معظم التلاميذ، بشرط وجود درجة عالية من الدافعية.

ولكن حتى الآن لم تتحقق السيادة لأي من المبدئين، ووجهة النظر التي تحظى بالقبول الآن لدى علماء النفس هي أن تعلم التلميذ وسمات شخصيته هي نتاج

التفاعل بين الوراثة والبيئة وتمثل ذلك كما يلي: الشخصية (سلوك الفرد) = (الوراثة × البيئة).

فالوراثة لا تعمل في فراغ، والبيئة يجب أن تتوافر لها مواد بيولوجية وراثية لتعمل معها وبها. فكلا العاملين هامين وهما يعملان بشكل متآزر ومتكافئ في تكوين الشخصية.

فالبيئة تساعده على تطور ونمو الوظائف العقلية بنفس الطريقة التي يعمل بها الطعام على تكوين بنية الفرد. وفي التفاعل بين الوراثة والبيئة تضع الوراثة حدود النمو الممكن (حدود إمكانات الفرد) وتحدد البيئة مدى النمو الحقيقي لهذه الإمكانيات داخل تلك الحدود. ومبداً التفاعل هذا يؤكّد بالنسبة للتربويين أنه يجب أن يأخذ كل تلميذ أقصى فرص تعليمية وثقافية إذا أردنا أقصى تنمية لإمكاناته.

- دراسة أثر الوراثة والبيئة على الاختلافات السلوكية:

على من يقوم بدراسة الوراثة والبيئة في تكوين الشخصية بجوانبها المختلفة أن يصمم دراسته بالطريقة التي يعزل فيها أثر الوراثة عن البيئة حتى يستطيع أن يتبيّن أثر أي منها دون السماح للعامل الآخر في التأثير على الجانب موضع الدراسة. وأهم نقد وجه إلى محاولات "جالتون" هو عدم عزله أثر الوراثة عن البيئة، مما يجعلنا نعترض على استنتاجاته، فليس التفوق في عائلة يرجع بالضرورة إلى عامل واحد فقط، فقد يرجع إلى التفاعل الحادث بين العاملين.

1- دراسة التوائم المتماثلة⁽¹⁾:

تعتبر هذه الطريقة من أنجح الطرق في دراسة مشكلة الوراثة والبيئة إذ إن التوائم المتماثلة ترث تقريرياً ذات الصفات فإن استطعنا أن نفصل هذه التوائم في سن مبكرة ونضع كل توأم في بيئة مخالفة لبيئة الآخر لمدة زمنية معينة، ثم أجرينا مقارنة

بين التوأمين بعد انقضاء هذه المدة، نستطيع في هذه الحالة أن ثبت أثر كل من الوراثة والبيئة. فحيثما يختلف التوأمان يمكن إرجاع هذا الاختلاف إلى عامل البيئة، وحيثما يتشاربهان يمكن إرجاع ذلك إلى الوراثة.

وتعتبر الدراسات التي قام بها نيومان، فريمان، هولزنجر (1937) من أهم هذه الدراسات في هذا الميدان. فقد درس هؤلاء (50) زوجاً من التوائم المتماثلة، و (50) زوجاً من التوائم المتشابهة ترك كل زوج منهم يعيش كل فرد في الزوج بعيداً عن مثله، ثم أجريت المقارنات بينهم (كل زوج على حدة) بعد وصول الجميع إلى مرحلة النضج.

وأسفرت هذه الدراسات عن أن التوأمين في كل زوج من التوائم المتماثلة يتشاربهان إلى حد كبير جداً في حجم البدن، وغير ذلك من مظاهر النمو الجسمي. وأن درجة التشابه في مستويات ذكائهم أكبر من درجة تشابهها في سماتهم الشخصية.

ويعلق "جونسون" و "ميدنس" (1965) على هذه النتائج بقولهما: قد تشير هذه النتائج إلى أن درجة تأثير الوراثة على نمو الإنسان تقل بانتقالنا من حجم الجسم إلى ذكاء الفرد فشخصيته، وربما كان مرد ذلك إلى دقة المقاييس التي تستخدم في قياس الأمور المادية مثل "حجم الجسم"، ونحن نعلم أن مقاييس الذكاء أقل دقة من المقاييس الطبيعية، كما أن مقاييس الشخصية أقل دقة من مقاييس الذكاء.

وقامت بيركرز (1942) بدراسة تفصيلية عن الميلو والشخصية لدى توأمين متماثلين انفصلت إحداهما عن الأخرى عند بلوغهما أسبوعين من العمر. وقد أوضحت مقاييس التقدير التي استخدمت في قياس الشخصية تشابهاً بين الفتاتين رغم بلوغهما 12 عاماً ورغم نشأتهم في بيئتين مختلفتين على الرغم من وجود بعض الاختلافات بينهما في بعض نواحي التكيف، ووُجد اختلاف في ميلولهما عندما قيست

الميلو بمقاييس "سترونج". غير أن هذه الاختلافات قلت عند بلوغ الفتاتين سن 18 عاماً.

كما أوضحت استجابات الفتاتين لاختبار "رور شاخ" الذي أجري عليهما عند بلوغهما 18 عاماً درجة كبيرة من التشابه أكثر مما أشارت إليه الدراسات السابقة.

ويعلق "جونسون وميدنس" (1965) على ذلك بأنه كلما نما الفرد أصبح أكثر تحرراً من سيطرة الوالدين وما يمثلانه، وظهرت استعداداته وميلوه الفطرية.

وتشير معظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى أن النمو الجسمي والنمو الحركي يتوقف إلى حد كبير على العوامل الوراثية.

كما تشير معظم الدراسات إلى أن العوامل البيئية تؤثر على ذكاء الفرد فترفعه أو تخفضه بما يتراوح من خمس إلى عشر نقاط. ومثل هذا الأثر لا يقارن بالأثر الذي تحدثه الوراثة عندما تؤهل طفلاً لكي يحصل على معامل ذكاء من 20 - 180 درجة.

2- دراسة الأطفال المتبنيين⁽¹⁾:

وتعتمد هذه الدراسات على السيطرة على عامل البيئة وتغيير عامل الوراثة، فعندما يوضع طفل بالتبني في أسرة لها طفل يقاربه في السن وينمو الطفلان معاً، يكونان في وضع قد ثبت فيه أثر البيئة إلى حد مناسب وتغيير أثر الوراثة، إذ أن كل طفل يحمل صفات وراثية تختلف عن الآخر، ويمكن مقارنة الطفلين مع بعضهما البعض، فحينما يتشاربان يرد هذا التشابه إلى أثر العوامل البيئية، وحينما يختلفان يرد ذلك إلى عوامل الوراثة.

كما يمكن مقارنة العلاقة بين صفات وقدرات الطفل المتبني وصفات وقدرات الوالدين الحقيقيين من جانب وصفات وقدرات الوالدين المتبنيين من جانب آخر،

فإذا كانت الأولى أكبر حجماً فمرد ذلك إلى الوراثة، وإذا كانت الثانية أكبر حجماً فمرد ذلك إلى البيئة. وتعتبر دراسة ليهي (1935) من الدراسات التي استخدمت هذا الأسلوب. تناولت دراسة ليهي 200 طفل من الأطفال المتبين، وضع كل منهم عند أسرة بها طفل مقارن من أطفال الأسرة، وزع هؤلاء على الأسر قبل بلوغهم 6 أشهر، وبعد 5 سنوات أجريت على هؤلاء عدة اختبارات استنتجت الباحثة أن الاختلافات في مستوى الذكاء عند هؤلاء الأطفال أكثر ارتباطاً بالوراثة من ارتباطه بالاختلافات في البيئة. فقد بلغ معامل الارتباط بين ذكاء الأطفال من الأسر وأمهاتهم 0,6، في حين كان معامل الارتباط بين ذكاء الأطفال المتبين وذكاء الأمهات البديلات 0,18. واستنتجت الباحثة أيضاً أن الاختلافات في سمات الشخصية أكثر ارتباطاً بالاختلافات في البيئة منه بالاختلافات في الوراثة.

ومن الدراسات الأخرى ما قام به كل من "سكوداك وسكيлиз" (1945) في دراسة تبعية تناولت 154 طفلاً فصلوا عن أمهاتهم بعد ميلادهم مباشرة، ووضعوا في أسر بديلة. وقام الباحثان بتقدير ذكاء أمهاتهم وكان منخفضاً عن المستوى العادي، في حين كان ذكاء الأمهات البديلات فوق المتوسط. ووجد الباحثان بعد دراسة تبعية لـ 100 طفل أن معاملات ذكاء الأطفال تراوحت بين 114 - 118 بزيادة 20 نقطة عن ذكاء متوسط الأمهات في حين تقارب المعاملات من متوسط ذكاء الأمهات البديلات. وعلى الرغم من ذلك وجدت معاملات ارتباط تتراوح بين 0,33 إلى 0,38 بين معاملات ذكاء الأمهات ومعاملات ذكاء الأطفال كما قدرت في فترات متباينة، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين ذكاء الأطفال وذكاء الأمهات البديلات في فترات زمنية متباينة ما بين 0,16 إلى 0,19 وقد فسر هذا التناقض إلى أخطاء في القياس في حالة الأمهات التي أجريت عليهم الدراسة بعد الوضع مباشرة في ظروف غير مناسبة. ولكن لابد من الإنصاف والقول عند الحديث عن أثر الوراثة والبيئة أنه لابد أن نأخذ في الاعتبار أمرين أساسيين:

- 1- لا وجود لأثر عامل من هذين العاملين دون وجود أثر للآخر. فالمشكلة ليست أي العاملين له الدور الأكبر، وإنما هي الأهمية النسبية لكل منها فكلاهما هام وضروري. فكلما ارتفع الكائن في سلم التطور وزاد تعقيده، ضعفت الصلة المباشرة بين السلوك والتقويم البيولوجي، وانخفضت درجة ثبات السلوك وأزداد تغيراً كلما ازداد تأثير البيئة عليه. واقتراح البعض أن نتحدث عن الوراثة والبيئة وكأنهما عاملات متصارعتان في الآخر بحيث نؤكد دائماً أن الفرد هو نتاج العاملين، ويعبر عن العلاقة رياضياً: الشخصية = د. (الوراثة × البيئة).
- وهذا يعني أن الحد الذي بين قوسين يتغير بتغيير الحد الآخر. وهذا يعني أن العاملين هامان و يؤثران في جميع جوانب الشخصية غير أن أحدهما قد يؤثر أكثر من غيره في جوانب معينة.
- 2- إن الشخصية هي ذلك الكل المعقد المتكامل ذو الجوانب المتعددة، وعندما نتحدث عن أثر هذين العاملين لابد أن نحدد أي جانب من جوانب الشخصية نقصده.

3- الدراسات الأنثروبولوجية:

تمت دراسة الأطفال المتوحشين وسط الغابات. ففي عام 1799 عثر ثلاثة صيادين على طفل متواوح في غابة أفيرون في فرنسا، وعمر هذا الطفل بين 11-12 سنة وكان يعيش كالوحش، ويصدر أصواتاً تشبه أصوات الوحش التي يعيش معها، وقد اكتسى جسمه شعراً و يمشي على أربع. وضع هذا الطفل تحت الملاحظة وقام الطبيب الفرنسي "إيتارد" بتعليمه وتدریيه مدة خمس سنوات، وفي النهاية اعترف بعجزه عن تنشئة هذا الطفل.

ومثال آخر نسوقه هنا حالة الأطفال الذئاب كمalaً وآمالاً الذين اكتشفت حالتهم في "ميدنابور" في الهند وهم طفليان الأولى عمرها بين 2-4 سنوات

والثانية بين 2- 9 سنوات، وجدتا في أحد الكهوف يعيشان مع الذئاب. وهنا نقول أن التشابه البيئي يؤدي إلى التشابه في السلوك.

وحللة الطفل "كاسبار هاوسر" وجد في حجرة مظلمة لا تتسع لأكثر من شخص يقف على قدميه دون انحناء حتى بلغ سن السابعة عشرة من عمره ولم ير آدمياً، وسبب ذلك أنه كان ولیاً لعهد أحد الأمراء.

فالذى حدث هو انحراف وإعاقة للإمكانات الكامنة والاستعدادات الطبيعية. وهنا نقول بأن نقص الخبرات المبكرة أو فقدانها قد حالت دون قدرة تعلم "طفل أفيرون" وهذه الخبرة مهمة جداً في حياة الفرد. لذا فإن تأجيل اكتساب هذه الخبرات إلى وقت متأخر له أضرار كثيرة في تعلم الفرد.

4- الدراسات الإكلينيكية:

تبين الدراسات الإكلينيكية كيف أن الخبرات الحياتية الصادمة والمؤثرات غير المواتية في الوسط المحيط بالفرد تتحرف بالفرد إلى المرض واضطراب الشخصية. والعلاقات المتشابكة ليست بالشيء البسيط الذي يستطيع أن يحدد أثر عامل معين على ذلك الكل، وإنما ينبغي علينا أن نحدد بدقة أي جانب من جوانب الشخصية نقصده عندما نتحدث عن أثر هذين العاملين.

- أثر الوراثة والبيئة على جوانب الشخصية:

أ- الجانب الجسمى:

يلخص "سارجنت ووليامسون" (1958) موقف علماء الوراثة في أثر الوراثة على التكوين الجسمى للإنسان بقولهما: "إن الاختلافات الوراثية مسئولة بصورة واضحة عن الاختلافات في التكوين الجسمى بما يشتمل عليه من لون

البشرة، وتركيب الشعر وشكل العين والطول... ويعتبر عمي الألوان والصلع من الصفات الوراثية التي ترتبط بالمحددات الوراثية المرتبطة بالجنس. ويعتبر مرض السكر، وبعض أنواع السرطان غير العادمة وبعض حالات العته، وتصلب شرايين المخ والأنسوميا (فقدان القدرة على الشم)، أو الاضمحلال المستمر للعضلات عائداً إلى الوراثة".

ولا يزال دور الوراثة في الإصابة ببعض الأمراض العقلية، والسرطان العادي، وأمراض القلب، والسل، والصرع موضع دراسة وشك. وهناك ميل عند الباحثين بأن الإنسان قد يرث في هذه الحالات استعداداً للإصابة بالمرض.. أما الإصابة بالمرض في حد ذاتها فإنها تتوقف على وجود عوامل أخرى بيئية تعمل على إظهار المرض.

أما النمو الحركي للإنسان فيرى "جيزل ودنيس" الأهمية النسبية لعامل النضج في النمو الحركي وغير ذلك من التكوينات العضوية والتي تحدد بالعوامل الوراثية. وهناك نوعان من أنواع النشاط:

- 1- يرتبط بطبيعة الإنسان ككائن ينتمي إلى نوع معين من الكائنات الحية وهذا النوع لا يتأثر بالتعلم والتدريب مثل الحبو، والجلوس، وال الوقوف، والمشيـ بل يشترك فيه جميع الأفراد.

- 2- النوع الآخر من أنواع النشاط الذي يقوم به الإنسان والتي يختلف كل فرد فيها عن الآخر، والتي يبرز فيها دور البيئة مثل السباحة والتسلق.

وقد نادى "كارميكل" باحتمال إرجاع 0,9 من شخصية الفرد إلى الوراثة و 0,1 إلى العوامل البيئية.

بـ- الجانب العقلي:

لقد أشارت الدراسات المختلفة إلى دور البيئة بالنسبة لدور الوراثة في تحديد مستوى ذكاء الفرد.

فالوراثة هي المسؤولة عن تحديد أقصى مستوى يصل إليه الفرد في نموه العقلي، أما البيئة فهي التي تحدد إن كان الفرد سيصل إلى هذا المستوى أو لا يصل.

وتشير الأبحاث أن الزيادة في معاملات الذكاء للأطفال الذين توفر لهم عوامل بيئية تجريبية مناسبة تتراوح بين 5- 10 نقاط.

وتدل الدراسات أن دور البيئة أكثر فاعلية في النمو العقلي من دورها في النمو العضوي. فهناك اعتقاد سائد بأن الاستشارة الحسحركية في الطفولة ضرورية للنمو العقلي. ولهذا أطلق عالم النفس السويسري جان بياجه Jean Piaget على السنطين الأوليين من العمر التي يبدأ الأطفال فيها بالتعلم. باستخدام حواسهم وحركتهم بالمرحلة الحس حركية في النمو العقلي. كما يتعلم الأطفال في هذه المرحلة اللغة.

ويرى كاغان (Kagan 1972) أن النقص في أنواع الاستشارة الحسية وفي مجال النشاط والاكتشاف خلال السنة الأولى من الأسباب الأساسية للتأخر المبكر. كما وجد يارو وآخرون Yarrow Etal (1975) أن الاستشارة الحسية الحركية ترتبط بالنمو العقلي للطفل، أما الاستشارة ذات الطبيعة الأكثر اجتماعية كالنطق أو تلاقي العيون لا ترتبط بالنمو المعرفي في هذه المرحلة المبكرة.

وقد أكد يارو وزملاؤه على أن هذه الاستشارة الحسية الحركية تبقى الأطفال في حالة مناسبة من الانتباه وتجعلهم يستجيبون لما يحيط بهم ويتعلمون. ولكن السؤال كيف يمكن للاستشارة الحسحركية أن تؤثر في الذكاء؟

بينت الدراسات التي أجريت على القوارض أن الاستشارة الحسحركية تغير المخ. كما وجد أن المخ لا ينمو بصورة طبيعية عندما تحرم الحيوانات من الاستشارة الحسحركية في وقت مبكر من حياتها. ويمكن أن يكون نفس الوضع بالنسبة للإنسان عندما يعيش في بيئة معقدة، مليئة بالاستشارة، فإن مخه ينمو بصورة أفضل، ويقوم بتكونين أنزيمات أكثر من النوع الذي يرتبط بالتعلم والذاكرة.

لذا فإن العاملين (الوراثة والبيئة) مهمان معاً في هذه العملية.

وقد يتساءل البعض أولاًً يمكن تحديد درجة أهمية كل من هذين العاملين إلى الآخر؟ ونجيب وهل يمكن تحديد درجة أهمية وجود البذرة بالنسبة إلى درجة أهمية وجود التربة وظروف النمو؟

فالإنسان يرث طاقات عقلية وعلى البيئة مسؤولية تحقيق وإظهار وإنعاش ما يمكن من هذه الطاقات.

جـ- الجانب الانفعالي والاجتماعي:

تزداد العلاقة بين عاملي الوراثة والبيئة تعقيداً عندما نتحدث عن الجانب الانفعالي الاجتماعي من الشخصية. فالانفعال عمليّة عقلية معقدة تتأثر جوانبها بدرجات مختلفة بكل من عامل الوراثة والبيئة.

فعوامل البيئة تؤثر على إدراك الفرد للمثيرات التي تثير الانفعال والحكم الذي يصدره. ولا تقتصر العوامل البيئية على تأثير هذه العوامل بعد الولادة، بل أن الدراسات أكدت أن الأمهات شديدات الضيق يخلقن مشاكل لأطفالهن الذين لم يولدوا بعد. فالمرأة الحامل مثل أي إنسان آخر تستجيب للانفعالات مثل الغضب الشديد أو القلق بإفراز كميات من هرمون الأدرينالين، التي تنساب بدورها إلى دم الجنين والتي تعد ضارة إذا كانت كثيرة.

لذا فإن تعرض الأم لأزمات انفعالية حادة مثل وفاة عزيز يؤدي إلى زيادة حركة الجنين عدة مئات من المرات، وإذا لازم الاضطراب الأمهات لعدة أسابيع فإن أطفالهن يستمرّون في النشاط الحركي بإيقاع شديد إلى حد المبالغة.

كما دلت الدراسات الارتباطية أن الضغط الانفعالي أثناء الحمل يرتبط بالتهيج، والاضطرابات المعرفية، والبكاء الزائد في مرحلة الطفولة المبكرة وصحة جسمية سيئة خلال سنوات المدرسة (دافيدوف، 1983).

بالإضافة إلى ذلك فإن الخبرات الحسحرية والاجتماعية التي عادة ما يوفرها الوالدان في وقت مبكر من حياة أطفالهم، لها أهمية بالغة في وصول الطفل إلى النمو الطبيعي من النواحي العقلية والانفعالية والاجتماعية. فقد بينت دراسة فيتز Vietze Et Al (1978) أن الاحتكاك الفوري بعد الولادة بين الأم وطفلها يقلل من احتمالات نشوء المشكلات الوالدية اللاحقة بما فيها التخلّي، والإهمال، وإساءة المعاملة. فالتلامس الجسدي بعد الولادة مباشرة أو بعد ذلك بقليل يؤدي إلى نشوء علاقة محبة بين الأم وطفلها. فقد لاحظ روبرت هيث (R. Heath 1972) أن هناك نشاطاً كهربائياً غير طبيعي في مخ القردة المعزولة، مما يعطي الدليل على أن الحرمان الاجتماعي والحسري أثناء الفترة الحساسة (بعد الولادة) يضر بالجهاز العصبي. وهذا ما يؤكد أهمية تكوين الروابط الوثيقة مع الوالدين وخاصة الأم أثناء الفترة التي تلي الولادة مباشرة، وهذه الروابط تضمنبقاء الصغار عن قرب من أمهاتهم وذلك ضماناً لتربيتهم وحمايتهم.

والسؤال الذي يجب أن نطرحه ما هي الأهمية النسبية للعاملين في الجوانب المختلفة للشخصية؟

والجواب: أن الوراثة أكثر ظهوراً في الجانب الجسمي عنه في الجانب العقلي عنه في الجانب الانفعالي والاجتماعي للشخصية.

أما أثر البيئة: فهو أكثر ظهوراً في الجانب الانفعالي والاجتماعي عنه في الجانب العقلي عنه في الجانب الجسمي.. ويوضح ذلك فيما يلي:

أثر البيئة	أثر الوراثة	الجانب الجسمي
		الجانب العقلي
يزداد	يقل	الجانب الانفعالي والاجتماعي

(أنظر سلامة، 1980)

رابعاً: الغدد وأثرها على السلوك:

جهاز الغدد له أهمية كبيرة في تنظيم النمو ووظائف الجسم. وللгадد إفرازاتها وتأثيرها في عملية النمو. والغدد نوعان:

أ- ذات الإفراز الخارجي (القنوية): تصب إفرازاتها في قنوات خارج الجسم مثل الغدد العرقية والدموعية واللعابية.

ب- ذات الإفراز الداخلي (الصماء): تصب إفرازاتها مباشرة في الدم دون قنوات وتسمى إفرازاتها بالهرمونات.

وقد ظهرت أهمية هذه الغدد وتأثيرها على تفاعل الإنسان مع بيئته وتكيفه وتكوين شخصيته. إن هذه الغدد تساعد في النمو الجسمي والعقلي وتتدخل في عملية الهضم والهدم والبناء، وقوة نشاط الفرد والسلوك الانفعالي. فزيادة إفراز هذه الغدد أو نقصانه يؤدي إلى الاضطراب في التوازن الغدي ويؤدي إلى أمراض جسمية ونفسية معينة. فالاضطراب في إفراز الغدد الصماء يؤدي إلى المرض النفسي.

خامساً: المحددات الدافعية للسلوك:

لكل فرد قدرات معينة تختلف من فرد لآخر، كما تختلف عند الفرد الواحد. فهي تزداد في ناحية معينة وتقل في ناحية أخرى. وإذا كانت قدرات الفرد تمثل أقصى

ما يستطيع الفرد القيام به في موقف ما، فإن الفرد لا يبذل أقصى ما يملك من هذه القدرة في جميع مواقف الحياة، وإنما يستخدم جزءاً من هذه القدرات فقط في أي موقف، متمثلاً في سلوكه في هذا الموقف.

ويتوقف استخدام الفرد لقدراته وبالتالي أداؤه على الدافع الذي يجعله يسلك سلوكاً معيناً. فالأفراد لا يقومون بنشاط ما إلا إذا كان هناك هدف وراء ما يقومون به من عمل. فإذا أمكن التحكم في الدوافع أمكن التحكم في سلوك الأفراد وحثهم على بذل أقصى جهد يستطيعونه. فالسلوك ظاهرة نشطة تعمل في حركة وتغير مستمر. والقوى التي تهيئ السلوك إلى الحركة وتنشطه وتبعث الطاقة فيه هي الدوافع. وإذا كان السلوك يمكن ملاحظته إلا أن الدوافع يمكن الاستدلال عليها من السلوك ذاته.

فالدافع يستثير النشاط ويحركه، ويحدد الوجهة التي يأخذها النشاط في سبيل الوصول إلى الهدف وتحقيقه. لذا فالدافع "طاقة كامنة أو استعداد داخلي يوجد لدى الفرد حالة من التوتر تستثير السلوك وتوجهه إلى هدف معين".

لذا يرتبط هدف الفرد وما يقوم به من نشاط بدوافعه وحاجاته.

ولكل موقف ينشط فيه الدافع المحرك والموجه للسلوك جانباً:

- ذاتي: يعبر عن حالة داخلية في الفرد يطلق عليه حاجة أو حافز أو رغبة.

- موضوعي: يعبر عن الهدف أو الغرض الموجود في البيئة المحيطة بالفرد والذي يؤدي الوصول إليه وتحقيقه إلى إشباع الدوافع لدى الفرد والحصول على الرضا. والتفاعل بين ما هو ذاتي وموضوعي مستمر وдинاميكي ولا يمكن الفصل بينهما.

أما دونالد لندزلي (1957) فيعرف الدافعية بأنها "مجموعة القوى التي تحرك السلوك وتوجهه وتعضده نحو هدف من الأهداف". وهذا التعريف يؤكد على وظيفتين للداعية:

-1 الوظيفة التنشيطية: أي تزايد النشاط البدني أو النفسي حينما يكون الشخص مدفوعاً بدافع معين. فالفرنان حينما تحرم من الطعام تكون مدفوعة بالجوع، ويؤدي ذلك إلى تزايد نشاطها الجسمي بالنسبة لعدد ساعات الحرمان من الطعام.

-2 الوظيفة التوجيهية: توجه النشاط الإنساني الوعي نحو هدف معين فلا دافعية بدون هدف يوجه السلوك. والمثال الذي يؤكد أن الدافع توجه السلوك وتنشطه يتمثل فيما يعرف بالانتباه الانتقائي **Selective Attention** فالشخص في حالة الجوع يكون أكثر انتباهاً إلى الروائح الصادرة عن الطعام. وقد درس "لازاروس" (1953) هذه الظاهرة فوجد أن الأشخاص في حالة الجوع الشديد أسرع إلى التعرف على صور الطعام من التعرف على صور الأشياء الأخرى.

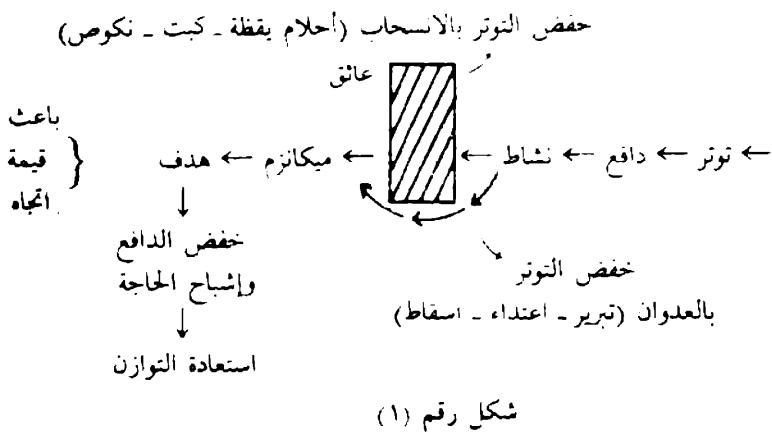
لذا يقال بأن دوافعنا تعمل على توجيه انتباها حيال بعض الأشياء المعينة في البيئة وبعيداً عن أشياء أخرى.

ويمكن التمييز بين الحاجة والدافع: فالحاجة ناحية فسيولوجية تنشأ نتيجة اختلال التوازن العضوي. أما الدافع فهو حالة من التوتر النفسي ينشأ نتيجة إحساس الفرد بهذه الحاجة وتدفعه إلى القيام بسلوك معين لاستعادة حالة التوازن.

أما الباعث: فيطلق على المثيرات أو المثيرات الخارجية التي تستثير وتنشط الدافع وتشبعه في الوقت نفسه. فالجوع يعد دافعاً يشير إلى حاجة الكائن إلى الطعام،

والطعام باعث حيث أن له من الخصائص ما يجعل الحصول عليه يشبع دافع الجوع. لذا نقول بأن الدوافع قوة داخل الفرد أما الباущ فهو قوة خارج الفرد. والباущ نوعان:

إيجابية وهي ما تجذب الفرد إليها (جائزه - طعام)، سلبية وهي التي تحمل الفرد على تجنبها والابتعاد عنها. ويمكن تمثيل ذلك بالشكل رقم (1):



طرق تصنيف الدوافع:

يقسم بعض علماء النفس الدوافع إلى دوافع أولية ودوافع ثانوية، كما يقسمها آخرون إلى دوافع بيولوجية ودوافع اجتماعية- نفسية.

أ- الدوافع الأولية والدوافع الثانوية:

- الدوافع الأولية: هي الدوافع التي يكون لها أساس عضوي- بيولوجي، وهي فطرية- موروثة تعبّر عن الحاجات الفسيولوجية التي تتحكم فيها الظروف

الكيميائية والعصبية بقدر كبير (الحاجة إلى الطعام، الماء، الهواء، الإخراج...). وهذه الدوافع تعمل على بقاء الكائن الحي. وهي دوافع عامة بين أفراد النوع الواحد مهما اختلفت بيئاتهم وحضارتهم. وهذه الدوافع يمارسها الفرد دون تعلم لأنه يولد مزوداً بها ويتمكن تقسيم الدوافع الأولية إلى قسمين:

- دوافع تعمل على المحافظة على وجود الفرد مثل الحاجة إلى الطعام والشراب والراحة.

- ودوافع تعمل على المحافظة على بقاء النوع مثل الدافع الجنسي- ودافع الأمومة.

- أما الدوافع الثانوية: فهي تلك الدوافع التي لم يتضح لها أصل عضوي وأنها تشقق من خبرة الفرد وخاصة داخل ثقافة من الثقافات. لذا يطلق عليها اسم الدوافع المتعلمة أو الاجتماعية. وتؤكد هذه الدوافع على أهمية عوامل الثواب والعقاب في تشكيل النماذج السلوكية التي تنبع منها. ويتم اكتساب الدوافع الثانوية- المتعلمة حينما يستدعي هدف من الأهداف استجابات منتظمة لا ترتبط بأي حافر بيولوجي.

وتتسم الدوافع الثانوية بخصائص كيفية معينة، فإذا كانت الدوافع البيولوجية تشبع بعد تناول الطعام مثلاً في حالة الجوع وبالتالي تخزل الحالة الدافعية، فإن الدوافع الثانوية لا تسير بهذه الطريقة بل على العكس، غالباً ما يؤدي تحقيق الهدف إلى خلق مثيرات جديدة تعمل على زيادة الدافع الأصلي.

فمثلاً تحقيق درجة من النجاح تدفع الفرد إلى المزيد من القدرة على الإنجاز، ومن أمثلة الدوافع الثانوية: دافع السيطرة، والسلط، وتحقيق الذات، والتفوق، والإنجاز، والتملك، والتقدير الاجتماعي وغيرها.ويرى بعض العلماء (ماسلو، 1972) بأن لهذه الدوافع أصل بيوكيميائي أو نيوروولوجي. وإذا كان بعض علماء النفس يعتقدون أن الفرد يكتسب هذه الدوافع أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، فإن

الأفراد قد يختلفون فيما بينهم من حيث أن هذه الدوافع تختلف باختلاف الثقافات التي ينشئون فيها.

هذا ويمكن المقارنة بين الدوافع الأولية والدوافع الثانوية وفقاً للآتي:

الدوافع الثانوية	الدوافع الأولية
- خاصة بفرد أو جماعة من الأفراد.	- عامة ومشتركة بين أفراد النوع الواحد جميعاً مهما اختلفت بيئاتهم وحضارتهم.
- متعلمة من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد.	- يمارسها الفرد دون تعلم (فطرية) لأنه يولد مزوداً بها.
- بعيدة عن التكوين العضوي، تشيرها عوامل نفسية واجتماعية. مثل دافع التملك الذي يتأثر بالظروف المحيطة بالفرد.	- عضوية، أي تشيرها عوامل فسيولوجية داخلية. مثال دافع الجوع الذي يحدث نتيجة تقلصات في المعدة.

هذا وتوكد البيانات التجريبية أن تأثيرات الجوع على الفرد تتغير مع الخبرة بدرجة كبيرة. وتدل الدراسات المختلفة أن الدوافع الأولية ليست بدوافع فطرية خالصة، وإنما هي محززة عن أثر التعلم، ومع ذلك يمكن اعتبارها بيولوجية، لأن العوامل البيولوجية هي المحددات الأكثر للسلوك، وهي المحددات المسيطرة التي تتعلق بالوجود والبقاء.

بـ- التصنيف الثلاثي للدوافع:

يقسم عالم النفس ستاجنر (Stagner 1974) دوافع السلوك إلى ثلاثة أقسام هي:

1- الدوافع البيولوجية: تمثل الصورة الأولية التي تحرك طاقة الفرد، وتنشأ نتيجة لحاجة عضوية محددة كالجوع والعطش... فهذه الحاجات تمثل الظروف التي تدفع الفرد إلى السلوك.

- الدوافع الانفعالية أو العاطفية: وهذه الدوافع تدل على حالة داخلية تدفع الفرد إلى أن يسلك سلوكاً معيناً. وأهم هذه الدوافع الخوف، الغضب، الفرح، الحب، الكراهة، الاشمئاز. وهذه العواطف تختلف عن الدوافع البيولوجية من حيث ارتباطها بالثيريات الخارجية، كما أنها أكثر مرونة وتنوعاً من الدوافع البيولوجية.
- القيم والميول: تعمل قيم الفرد وميوله كدوافع أو محركات تدفع الفرد إلى السلوك الذي يتفق مع ماله من قيم، وما كون من ميول. فالشخص المتدين مثلاً يكون مدفوعاً في سلوكه إلى ما يتفق مع ما يؤمن به من قيم. والشخص الذي يحب أو يكره يكون مدفوعاً إلى ممارسة ذلك النوع من السلوك الذي يميل إليه. وتمثل القيم والميول أكثر الدوافع بعداً عن التكوين الفسيولوجي للفرد. (عكاشه، 1989).

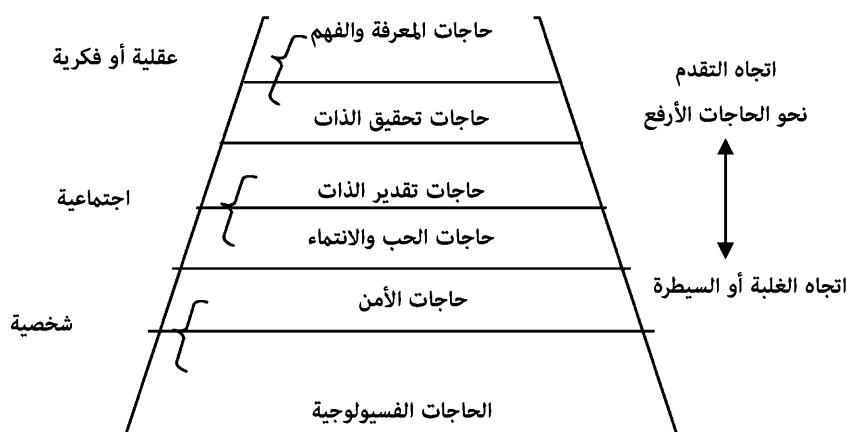
جـ النظام الهرمي للدّوافع أو نظرية ماسلو الدافعية:

تعتبر نظرية "أبرهام ماسلو" A. H. Maslo في الدافعية من أعظم النظريات الرائدة في هذا الميدان. تنتمي هذه النظرية إلى المدرسة الوظيفية التي تزعمها "جون ديوي". ويركز ماسلو في نظريته أنه ينبغي أن ننظر إلى الفرد ككل مركب، وأن أي سلوك مدفوع يمكن أن يشبع حاجات كثيرة في آن واحد، فالسلوك متعدد الدافعية.

ويقدم ماسلو مفهوم التصاعد الهرمي للغلبة أو السيطرة، إذ أن الحاجة ذات المستوى الأعلى لا تظهر إلا حتى يتم إشباع حاجة أخرى أكثر غلبة وسيطرة، وال الحاجة التي تشبع لا ت redund حاجة بعد. فالشخص محكوم ليس بإشباعاته ولكن بما يعوزه ويحتاج إليه. ويرى ماسلو (1943) أن الحاجات مرتبة وفقاً لنظام هرمي يتضمن أكثر الحاجات فسيولوجية إلى أكثرها نضجاً من الناحية النفسية، وهو يفترض ستة مستويات لنظام الحاجات الأساسية وفقاً للآتي:

1- الحاجات الفسيولوجية: وأهمها الحاجة إلى الطعام والشراب والنوم، والهواء. يبدأ ظهور هذه الحاجات مع بداية الحياة، فهي حاجات فطرية عامة مشتركة. وتبين أهمية هذه الحاجات عندما تتعرض للحرمان، فإذا كان ذلك الحرمان شديداً وعاماً لكل حاجات الفرد، فإن هذه الحاجات يصبح لها الأولوية في الإشباع بل يحجب ما عدتها من حاجات أخرى. وعندما تتعرض واحدة من هذه الحاجات الفسيولوجية مثل هذا الحرمان الشديد فإنها تسلط على الفرد بجميع إحساساته ومشاعره وإمكاناته وقدراته وقيمه فتلتون جميعها تبعاً لتلك الحاجة، وتتجند جميعها لإشباعها وتقييم كل منها تبعاً لمدى إسهامها في توفير ذلك الإشباع، وبذلك تصبح هذه الحاجة هي المصدر الوحيد للدافعية لدى الإنسان، وعندما يتيسر للفرد إشباع هذه الحاجة الفسيولوجية بالشكل المناسب فإن دافعيته تتحرر من سيطرة هذه الحاجة الفسيولوجية لتخضع لسيطرة غيرها من الحاجات (خير الله، 1983).

والجدير بالذكر فإن هذه الحاجات تعمل على المحافظة على كيان الفرد العضوي، والمحافظة على بقاء النوع.



شكل رقم (2) التدرج الهرمي لل الحاجات طبقاً لنظرية ماسلو الدافعية

2- حاجات الأمان: حدد ماسلو هذه الحاجات بأنها تمثل في رغبة الفرد في الحماية من الخطر والتهديد والحرمان، والتي قد تأخذ مثلاً شكل الرغبة في التأمين الاقتصادي (توفير، ادخار...) وفي ظروف معينة قد تصبح الظواهر الجوية والطبيعية والمناخية كالعواصف والزلازل والبراكين، وكذلك بعض العناصر البيولوجية مثل الأوبئة والأمراض، وأيضاً بعض العناصر البيئية الاقتصادية والسياسية مثل الحرب وعدم الاستقرار الاقتصادي والانهيار الاجتماعي من العوامل التي تهدد وجود الإنسان وبقائه. وتبرز هذه الحاجات بعد أن تشبع نسبياً الحاجات الفسيولوجية.

3- حاجات الحب والانتماء: تمثل في رغبة الفرد في الانتماء والارتباط بأفراد آخرين، والقبول من جانب الأقران. ويؤدي إشباع هذه الحاجات إلى الشعور بالأمان. والراحة والدفء. أما إذا أحبطت هذه الحاجات واستمرت بالنسبة لبعض الأفراد فإن ذلك يسبب لهم معاناة قاسية تؤدي بهم إلى الانهيار. ويرى البعض أن أغلب حالات سوء التكيف لدى الأفراد في المجتمعات الحديثة مرده إلى ما يتعرض له من إحباط مستمر لهذه الحاجات الاجتماعية نتيجة لما تفرضه عليها هذه المدنية الحديثة من قيود.

4- حاجات تقدير الذات: وهي الحاجات التي ترتبط بإقامة علاقات مشبعة مع الذات ومع الآخرين. أي الرغبة في تقدير الذات وتقدير الآخرين لها. وتتمثل هذه الحاجات في أن يكون الفرد ممتعاً بالتقبيل والتقدير كشخص يحظى باحترام الذات وأن يكون محترماً وله مكانه، وأن يتتجنب الرفض أو عدم الاستحسان. والإحباط بالنسبة لهذه الحاجات يؤدي إلى عدم الثقة بالنفس والشعور بالضعف والهوان وقلة الحيلة وتشييط الهمة، والشعور بالنقص وما يتبع ذلك من تصرفات تعويضية.

5- حاجات تحقيق الذات: وهي أن يقوم الفرد بأفعال وتصرفات تكون مفيدة وذات قيمة للآخرين، وأن يحقق إمكاناته ويترجمها إلى حقيقة واقعة. ويعبر ماسلو عن ذلك بقوله "أن يكون الفرد ما يستطيع أن يكون".

ويبدو أن الأفراد المتميزين بشدة الحاجة إلى تحقيق الذات قد نشأوا منذ صغرهم في بيئه تشجع الاستقلالية وتعتمد في التنشئة الاجتماعية على إثابة السلوك المرغوب أكثر من اعتمادها على العقاب في إبعاد السلوك غير المرغوب فيه. ولذلك كلما شاع هذا النمط من التربية في مجتمع زادت نسبة المتميزين بشدة الحاجة إلى تحقيق الذات. ويرتبط مستوى فاعلية الحاجة إلى تحقيق الذات بمدى التوافق بين مستوى الطموح لدى الفرد ومستوى قدراته وإمكاناته فكلما تناسبت القدرات والإمكانات مع مستوى الطموح زادت توقعات النجاح واستثارة الحاجة تحقيق الذات. أما إذا فاقت القدرات مستوى الطموح فإن النجاح يكون مؤكداً دون جهد يذكر، ومثل هذا النجاح الهين لا يشبع الحاجة إلى تحقيق الذات. وعندما يكون الطموح عالياً لا ترقى إليه القدرات والإمكانات فإن النجاح يصبح بعيد المتناول وأقرب للمجال ويصبح الفشل متوقعاً فيسيطر الخوف منه على انفعالاته ويكتبه عن القيام بأي جهد حتى لا يتعرض تحقيق الذات للإحباط (السيد، 1990، خير الله، 1983).

5- حاجات الفهم والمعرفة: ويعتمد تحقيق الذات على المعرفة والفهم الواضح لدى الفرد بإمكاناته الذاتية وحدودها. فلابد أن يعرف الفرد ما يمكن أن يفعله قبل أن يعرف أنه يفعله بكفاءة واتقان. وهذه الرغبة تمثل قمة المدرج الهرمي (السيد، 1990).

الفصل الخامس

التنشئة الاجتماعية

- مفهوم التنشئة الاجتماعية، ونشأتها
- عمليات التنشئة الاجتماعية
- وسائل التنشئة الاجتماعية
- 1- دور الأسرة في عمليات التنشئة الاجتماعية
- 2- دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية
- 3- دور الجماعة المرجعية في التنشئة الاجتماعية
- 4- دور جماعة النظائر في التنشئة الاجتماعية
- 5- دور الثقافة في التنشئة الاجتماعية
- 6- دور وسائل الإعلام في التنشئة الاجتماعية

الفصل الخامس

Socialization التنشئة الاجتماعية

مفهوم التنشئة الاجتماعية ونشأتها:

آ- مفهوم التنشئة الاجتماعية:

هي العملية التي يهدف الآباء من ورائها إلى جعل أبنائهم يكتسبون أساليب سلوكية ودروافع وقيمًا واتجاهات يرضي عنها المجتمع وتقبلها الثقافة التي ينتمي إليها.

إنها تساعد الفرد على الانتقال من الاتكالية المطلقة إلى الاعتماد على النفس والاستقلالية الإيجابية. أما التنشئة الوالدية: **Parental Upbringing** فهي إحدى دعائم التنشئة الاجتماعية. ويقصد بها كل سلوك يصدر عن الوالدين ويؤثر على الطفل وعلى شخصيته سواء قصد بهذا السلوك التوجيه أم التربية.

فالتنشئة الوالدية تشير إلى نوع المعاملة التي يتلقاها الطفل من والديه في المنزل وطبيعة علاقته بهما.

ولهذا يمكن إدخال العمليات الآتية ضمن التنشئة الوالدية:

- التأثير الذي يحدث في سلوك الطفل من جراء استجابة الوالد أو الوالدة أو كليهما لسلوكه.
- التأثير الذي يحدث في سلوك الطفل من جراء أساليب الثواب والعقاب التي يتخذها الوالد أو الوالدة أو كليهما بقصد تعليمها أو تدريبيه.

3- التأثير الذي يحدث في سلوك الطفل من جراء اشتراكه في المواقف الاجتماعية التي يتيحها له الوالد أو الوالدة أو كليهما بهدف تعليميه الأساليب الصحيحة للسلوك في نظرهما.

4- التأثير الذي يحدث في سلوك الطفل من جراء التوجيهات المباشرة والتعليمات اللفظية التي يوجهها الوالد أو كليهما بقصد توجيهه إلى الأساليب الصحيحة في السلوك.

5- التأثير الذي يحدث في سلوك الطفل من جراء التعارض بين أسلوب الوالد وأسلوب الوالدة في طريقة تربية الطفل، وأسلوب معاملته (كفاي، 1989، ص56).

فالتنشئة الاجتماعية تدل في معناها العام على العمليات التي يصبح بها الفرد واعياً ومستجبياً للمؤثرات الاجتماعية وما تشتمل عليه هذه المؤثرات من ضغوط، وما تفرضه من واجبات على الفرد حتى يتعلم كيف يعيش مع الآخرين، ويسلك معهم مسلكهم في الحياة. فالتنشئة الاجتماعية تعني "العملية التي يتحول بها الفرد إلى شخص" (البهي السيد، 1975، ص218).

والفرق بين الشخص والفرد، أن الشخص هو الإنسان الاجتماعي والفرد هو مجرد الوجود أي الإنسان في خصائصه الذاتية لا الاجتماعية.

فهي بذلك العملية التي يصبح بها الفرد عضواً في مجتمع الكبار يشاركون نشاطهم ويمارس حقوقه وواجباته.

وبهذا يصبح موضوع التنشئة الاجتماعية في جوهره هو تربية الأطفال ليصبحوا راشدين يسهمون في أنشطة المجتمع الذي ينتمون إليه وهذا ما يؤدي إلى التعلم الاجتماعي. ولذلك نقول أن التنشئة الاجتماعية عملية تتجه نحو المستقبل وقد تكون ملائمة أو غير ملائمة.

وتمثل التنشئة الاجتماعية أهم جانب من جوانب الشخصية وهي من العوامل الرئيسية في تحديد وتشكيل سلوك الفرد شأنها شأن الوراثة والبيئة سواء بسواء.

فالشخصية في أبسط معاناتها ليست سوى التنظيم الدينامي للسمات التي تميز شخصاً عن شخص آخر في توافقه المميز لبيئته. ويجمع علماء النفس على أن أساليب التربية التي يتبعها الوالدان في تنشئة أطفالهما لها أكبر الأثر في تشكيل شخصياتهم في الكبر.

كما أن أنستازي وفولي (1949م) يقرران أن التكوين النفسي- للفرد لا يتحدد بفعل ما يرثه من عنصر أو جنس أو بنية جسمانية، وإنما يتحدد بفعل المجموعة الحضارية التي نشأ فيها، وما يكون لها من تقاليد واتجاهات وقيم، وبفعل ما تلزمه به وتفرضه عليه من وجهات نظر وبفعل ما تتميه فيه وتشجعه من قدرات وإمكانيات. ومن المفاهيم التي تدل على التنشئة الاجتماعية (مصطلح التثقيف) وهو يدل على العمليات التي بها يتعلم الطفل الأهماط السلوكية التي تميز ثقافة مجتمعه عن ثقافة المجتمعات الأخرى. ومنها مفهوم (الاندماج الاجتماعي)، **Indoctrination** وهو يدل على احتواء الشخص لأفكار وممارسات، ومعايير وقيم المجتمع الذي يعيش في إطاره.

ودلالة هذا الاندماج تحول قول الطفل من "أمي تعتقد، وأبي يعتقد" إلى "أنا أعتقد". ومعنى ذلك أنه احتوى تماماً بذلك المعتقد ولم يعد مجرد راوية أو مقلد.

وهذه المفاهيم كما يرى كفافي (1989م) لا تخرج عن كونها عمليات نحو وارتقاء اجتماعي يتطور خلالها الأداء السلوكي للفرد من سلبية مجردة إلى إيجابية موجهة في المواقف الاجتماعية المتباعدة التي يمر بها منذ طفولته إلىشيخوخته، وفقاً لما يكتسبه من خبرات سارة أو مؤلمة خلال تفاعله مع المحيطين به في البيئة التي يعيش فيها متأثرة بما تتميز به شخصيته من خصائص بيولوجية تختلف فيها عن غيرها من

البشر. ولهذا تعتبر التنشئة الاجتماعية من العوامل الرئيسة التي تسهم إلى حد كبير في تشكيل شخصية الإنسان وتوجيه سلوكه.

بـ- نشأة مفهوم التنشئة الاجتماعية:

التنشئة الاجتماعية عملية قديمة قدم المجتمعات الإنسانية ذاتها. مارستها الأسرة والقبيلة والشعوب منذ نشأتها الأولى لتنشئ أطفالها على ما نشأت هي عليه لتحافظ بذلك على استمرار عاداتها وتقاليدها وخصائصها الاجتماعية المختلفة.

ولكن التنشئة الاجتماعية في دراستها العلمية عملية حديثة، إذ يرجع الاهتمام بها إلى أواخر الثلاثينيات وأوائل الأربعينيات عندما نشرـ بارك (Park 1933م) بحثه عن التنشئة الاجتماعية باعتبار أنها إطار مرجعي لدراسة المجتمع.

وأهم العلوم التي أسهمت في نشأة هذا المفهوم، علم النفس، وعلم الاجتماع وعلم البشر أو الأنثروبولوجي.

التنشئة الاجتماعية السوية واللاسوية:

بالرغم من أهمية التنشئة الاجتماعية أو مفهوم التنشئة الاجتماعية وسرعة انتشاره إلا أنه لم يسلم من النقد الذي يتلخص في أن التنشئة الاجتماعية بمعناها العلمي الشائع تنطوي على تأكيد لأهمية المجتمع على حساب الفرد، حيث يقوم المجتمع بالدور الرئيسي الفعال في تشكيل حياة الفرد وتحديد أهداف فهو ولا يبقى للفرد إلا أن يساير ضغوط المجتمع ويقبل هذا التشكيل لأن تكوينه العصبي والنفسي يتصف بالمرونة التي تساعده على التوافق مع بيئته الاجتماعية القائمة، وما تشتمل عليه من مؤثرات مختلفة. ولكن هذا النقد ينافي التفاعل بين الفرد والجماعة، وأثر هذا التفاعل على تشكيل الجماعة، وتشكيل الجماعة للفرد، وإلا أصبح المجتمع جامداً لا يتتطور ولا يتمتع أفراده بأي لون من ألوان الحرية الفردية.

فالإفراط والمغالاة في دور الجماعة في التنشئة الاجتماعية يدفعان بالفرد إلى التقيد بحدود هذه التنشئة أكثر من اللازم، وهذا ما يحول بينه وبين مرونة الابتكار، وخصوصيته، وأصالته مما يؤدي به إلى اتجاه المحافظة والجمود.

والتراثي في دور الجماعة والمغالاة في أهمية الفرد يؤديان إلى تجاوز الحدود المرعية وكثرة مطالبه من الآخرين، وعدم مراعاة حقوقهم ومشاعرهم. وهكذا يؤدي الإفراط في التنشئة الاجتماعية إلى ضعف ثقة الفرد بنفسه واعتماده على الآخرين، ويؤدي التفريط إلى العصيان والعدوان. أي أن الإفراط والتفرط يؤديان إلى التنشئة الاجتماعية اللاسوية والتفاعل الصحيح القائم على اتزان ضغوط الجماعة مع الحرية الفردية يؤدي إلى التنشئة الاجتماعية السوية.

عمليات التنشئة الاجتماعية:

تعني العملية ما ينتاب الشيء أو الكائن من تغير يكتسبه خصائص جديدة أو وجهة معينة وبهذا المعنى تكون العملية مفهوماً دينامياً يدل على تفاعل وأمور تحدث.

والتنشئة الاجتماعية هي تغير يصاحب الفرد خلال مراحل حياته حيث تحدث عمليات مختلفة متعددة تؤدي إلى هذا التغير، وهي صفة للفرد في مواقف حياته والذي هو حصيلة لتلك العمليات.

وأهم عمليات التنشئة الاجتماعية التالي:

1- التعلم الاجتماعي:

تعتبر عملية التعلم الاجتماعي أهم عمليات التنشئة الاجتماعية. فالتعلم الاجتماعي هو موجه لإعداد الطفل لمجتمعه الذي ينتمي إليه. ويدل هذا التعلم على ما يكتسبه الطفل من عادات وتقاليد وقيم مجتمعه حتى يصطبغ فمه وإدراكه للعالم

الخارجي المحيط به بإدراك هذا المجتمع، وحتى يفسرـ خبراته في إطار ذلك الإدراك. ويختلف دول التعلم الاجتماعي في التنشئة الاجتماعية تبعاً لاختلاف مراحل النمو، ويصل إلى أقصاه في الطفولتين المبكرة والوسطى. ولذا تعتمد خطة توطين المهاجرين في مجتمعات أخرى جديدة غير مجتمعاتهم الأصلية على هذا التعلم الاجتماعي في تنشئة الأطفال وفق عادات وتقالييد المجتمعات الجديدة. وكلما تباعدت أنهاط الحياة الاجتماعية في المجتمعات الأصلية عن مجتمعات المهاجر زادت تبعاً لذلك حدة الصراع بين جيل الآباء والأبناء، لأنه صراع بين تنشئتين اجتماعيتين، وبما أن التعلم عملية مستمرة باستمرار الحياة يمكن أن نهيء للكبار أيضاً سبل التعلم الاجتماعي المناسب. وتوكّد نظرية (Rotter 1954) ست حاجات يحققها التعلم الاجتماعي وهي:

تأكيد المكانة الاجتماعية، والحماية الناتجة عن التعلق، والسيطرة، والاستقلال والحب والعطف، والراحة البدنية. والتعلم الاجتماعي الذي يحقق هذه الحاجات ينحو بالتنشئة الاجتماعية إلى وجهتها الصحيحة. وتوكّد نظرية "الاستقلال الوظيفي" لألبورت (1937) أهمية الدوافع الاجتماعية، وما يصاحبها من تعلم اجتماعي في التنشئة الاجتماعية. ويؤكد الاستقلال الوظيفي نشأة الدوافع الاجتماعية في إطار أي دوافع سابقة ثم استقلالها عنها وظيفياً خلال مراحل نمو الفرد.

ويؤكّد سيوارد 1954 (Seward 1954) أهمية التقمص في التعلم الاجتماعي، حيث يتقمص الطفل خلال تنشئته الاجتماعية دور الكبار في سلوكهم الاجتماعي وخاصة قيم والديه.

2- عملية تكوين الأنـا والأـنا الأـعلى:

يتكون الجهاز النفسي للفرد من الهـيـ، الأنـاـ، وأـلـانـاـ الأـعـلـىـ. وإـلـهـيـ هوـ الجـهاـزـ اللاـشـعـوريـ الـذـيـ يـولـدـ بـهـ الفـردـ، وـهـوـ لـاـ منـطقـيـ، يـسـعـيـ دـائـماـًـ لـتـحـقـيقـ اللـذـةـ، وـبـهـ يـنـمـيـ الـفـردـ كـمـجـرـدـ كـائـنـ عـضـوـيـ عـنـ الشـخـصـ كـذـاتـ اـجـتـمـاعـيـةـ.

وعندما تتصل الهي بالواقع (بالمجتمع) تبدأ عملية تكوين الأنـا (أي تحويل الفرد إلى شخصية). وبهذا تبدأ عملية التنشـة الاجتماعية وبهذا تعد عملية تكوين الأنـا من أهم عمليات التنشـة الاجتماعية. وإذا تمكـن الأنـا من تحقيق رغبات الهـي فهو يتحققـها في إطار الواقع الذي يفرضـه المجتمع القائم بعاداته وتقاليـده وقوانينـه.

ويشـتق الفـرد الأنـا الأعلى من أوامر الأـب ونواهـيه كما تـدركـها الأنـا، والأـب بذلك يـنقل لأـولادـه سـلطة أـبيـه هو وهـكـذا. فالأنـا الأعلى هو مـظـهر استـمرار قـيم وعادـات وتقـالـيد وطـقوـس المـجـتمـع إـلى الأـجيـال الـقادـمة. وهو بـذلك أـسـاس مـعاـيـر السـلـوك الـاجـتمـاعـي.

وبـذلك تـرـتـبـط التـنشـة الـاجـتمـاعـية في نـشـائـتها وتطـورـها بـعمـليـتين رـئـيـسيـتين هـما: عمـليـة تـكـوـين الأنـا، وعمـليـة تـكـوـين الأنـا الأـعـلـى، وبـهما يـكتـسبـ الفـرد عـادـاته وتقـالـيد بل وـمـاعـيـرـه وـقـيمـه أـيـضاً.

3- عملية التـوـافـق الـاجـتمـاعـي:

هـنـاك فـرق بـيـن عمـليـة التـكـيف **Adjustment** والـتي تـخـصـ بالـنـواـحـي الـفـسيـلوـجـيـة. فـتـغـير حـدـقـة العـيـن بـاتـسـاعـها وـضـيقـها في الـظـلام وـالـنـور عمـليـة تـكـيفـ.

أـمـا التـوـافـق **Adaptation** فـهـو أـعـمـ من التـكـيف وـيـخـصـ بالـنـواـحـي الـنـفـسـيـةـ والـاجـتمـاعـيةـ. وـعـملـيـة التـوـافـق الـاجـتمـاعـي لا تـقتـصر على الطـفـل بل تـمـتد لـتشـمل حـيـاةـ الرـاشـدـ وـخـاصـةـ عـنـدـما يـواجهـ بـيـئةـ اـجـتمـاعـيـةـ جـديـدةـ. وـهـنـا تـبـدـأ عمـليـة التـوـافـقـ الـاجـتمـاعـيـ. فـعـملـيـة التـوـافـقـ الـاجـتمـاعـيـ تـمـتد لـتـشـتمـلـ كلـ ماـ يـحـدـثـ لـأـيـ فـردـ عـنـدـماـ يـتوـافـقـ بـسـلـوكـهـ معـ مـعـايـرـ الجـمـاعـةـ التـيـ يـنـظـمـ لـهـاـ وـلـأـسـلـوبـ حـيـاتـهـ، وـهـذـاـ مـاـ يـحـدـثـ مـثـلاًـ لـلـمـدـنـيـ عـنـدـماـ يـجـنـدـ، وـلـلـفـردـ عـنـدـماـ يـنـتـقـلـ خـلـالـ مـراـحـلـ حـيـاتـهـ مـنـ بـيـئةـ لـأـخـرىـ،

ومن عمل لعمل آخر. ومن مستوى اجتماعي لآخر. وبذلك تؤكد عملية التوافق الاجتماعي استمرار عملية التنشئة الاجتماعية خلال مراحل الحياة.

4- عملية التثقف أو الانتقال الثقافي:

عندما تعمل التنشئة الاجتماعية على تحويل الفرد ككائن بيولوجي إلى الشخص ككائن اجتماعي، فإنها في الوقت نفسه تنقل ثقافة جيل إلى الجيل الذي يليه عن طريق الأسرة، والمؤسسات الاجتماعية الأخرى. وبما أن الثقافة تميز مجتمعاً عن مجتمع آخر لهذا فالتنشئة الاجتماعية من أهم الوسائل التي يحافظ بها المجتمع على خصائصه وعلى استمرار هذه الخصائص عبر الأجيال.

وسائل التنشئة الاجتماعية:

إن عملية التنشئة الاجتماعية ليست عملية سهلة، ولكنها عملية معقدة تتشابك فيها قوى وعلاقات ثقافية متعددة وتشترك فيها الأسرة والروضة والمدرسة والزملاء والمجتمع، إذ كلما تنوّعت خبرات الطفل وتعددت ألوان حياته، ازدادت سرعة نموه تبعاً لذلك.

وسنبين فيما يلي دور هذه الوسائل في تنشئة الطفل الاجتماعية:

1- دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية:

تعتبر الأسرة المؤسسة الرئيسية للتنشئة الاجتماعية، حيث تسهم بالقدر الأكبر في الإشراف على النمو الاجتماعي للطفل وتكوين شخصيته، وتوجيهه سلوكه، وللأسرة وظيفة مزدوجة: اجتماعية، ونفسية فهي تعد البيئة الاجتماعية الأولى للطفل، كما أن التجارب التي يمر بها الطفل خلال السنوات الأولى من عمره تؤثر في توافقه النفسي أو سوء توافقه، حيث أن الطفل شديد التأثر بالتجارب المؤلمة والخبرات الصادمة التي تحدث في محيطه (زهران / 1982م).

كما بينت نتائج الدراسات أن للأسرة دوراً في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل وخاصة في التأثير على سلوكه. فقد أشار الفقي (1984) إلى أهمية وجود العلاقة الدافعة بين أفراد الأسرة الواحدة لنمو شخصية كل منهم في نطاقها من جميع جوانبها العقلية واللغوية والاجتماعية والانفعالية نمواً إيجابياً، كما أشار أيضاً من خلال ما أكدته الدراسات إلى أهمية الخبرات المبكرة للطفل على سلامته الشخصية وصحته النفسية مستقلاً، بالإضافة إلى أهمية الاتجاهات الأسرية ومدى تأثيرها على مستوى ذكاء الأطفال في الأسرة، وكذلك أشار إلى مدى تأثير أنماط التفاعل الأسري بين أفراد الأسرة الواحدة على سلوك كل منهم. وقد أكد ذلك القرشي (1986م) في دراسته التي أجراها في الكويت عن اتجاهات الآباء والأمهات الكويتيين في تنشئة الأبناء وعلاقتها ببعض المتغيرات، حيث بني أن لاتجاهات والممارسات الوالدية أهمية كبيرة في تنشئة الأبناء ولها تأثير بالغ في شخصياتهم. كما بينت الدراسات أن هناك فروقاً في المجتمع بين طبقة وأخرى، وبين أسره وأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية فالطبقة الاجتماعية الدنيا أكثر تسامحاً في عملية التنشئة الاجتماعية من الطبقة الاجتماعية العليا، أما بالنسبة للصحة النفسية للطفل فالمستوى الاجتماعي والاقتصادي المتوسط والعالي هو أفضل، فالأسرة تؤثر في طفل ما قبل المدرسة ويكون هذا التأثير كبيراً، ويدعوه الطفل إلى المدرسة وهو يحمل معه آثار الأسرة كجزء أساسي من كيانه الداخلي.

بالإضافة إلى ذلك فإن غياب الأم عن الطفل عدة ساعات يومياً يحدث آثاراً ضارة في شخصيته حتى بعد زوال الظروف التي أحدثته، وأهم أثر هو اكتئاب الطفل واتجاهه إلى عالمه الخاص، والابتعاد عن الناس، وعدم قدرته على تكوين علاقات اجتماعية لعدم ثقته في الناس أو في نفسه، بالإضافة إلى انتصافه بمظاهر تعبر عن القلق، وعدم الاطمئنان والتي تتجلى بالحركة الزائدة، كما أنه لا يستطيع التحكم

في دوافعه وضبطها مما يدفعه إلى سلوك يتصف بالعدوان، وكثرة الثورات الانفعالية (قنديل، 1964؛ في العدل، 1991م).

فنظام التغذية الذي تتبعه الأم مع الطفل أثناء الرضاعة يؤثر في حركة نشاط الطفل، ونوجه الاهتمام إلى ضرورة إتاحة الفرصة الكافية للامتصاص في فترة الرضاعة وتنظيم مواعيد الرضاعة، وعدم القسوة في الطعام، وأن يكون هناك تدرج في الطعام وفي الوقت المناسب. كما أكدت الدراسات أن للتنشئة الاجتماعية أثراً في الميل إلى العدوان وضبطه عند الأفراد، إذ كلما كانت عملية التنشئة الاجتماعية سليمة وقل نبذ الوالدين له، وكلما كانت اتجاهاتهم متعاطفة معه، وكلما قل الإحباط في المنزل قل الدافع إلى العدوان. وقد بينت نظرية فرويد سابقاً أنه كلما كانت عملية التطبيع الاجتماعي أكثر إحباطاً للطفل الناشئ، زاد عنده الدافع إلى العدوان (مخول، 1989). كما أن أكثر الدراسات تؤكد أن هناك ارتباطاً موجباً بين الميل إلى العدوان وبين بعض عوامل التنشئة الاجتماعية مثل نبذ الوالدين للطفل وشدة حمايتها له. وما يكون بينهما من انعدام الانسجام، وهي عوامل يمكن النظر إليها على أنها تسبب الإحباط للطفل (نفس المرجع). ويرى "سيرز ورفاقه" أن العلاقة بين الإحباط والعدوان علاقة مركبة وغير مباشرة، توقف على ما يكون بين الطفل وأمه من تفاعل. معنى أنه إذا حدث أن كانت الأم مصدراً للإحباط بالنسبة للطفل ثم ترتب على هذا الإحباط أن ثار عند الطفل ميل إلى العدوان على الأم وهم بالعدوان عليها فوجد من المتساهلاً أو ترحيباً بهذا العدوان أو من الأب فإن الميل إلى العدوان يتدعم ويقوى عند الطفل. ولكن كيف يمكن أن نكف العدوان ونضبطه عند الأفراد؟

فقد تبين أن هناك صلة بين كف العدوان والقلق عند الأطفال، كما بينت الدراسات أن القسوة في عقاب الطفل يؤثر على عدوانه في المنزل ويرتبط إيجابياً بمقدار ما يبديه الطفل من عدوان على ألعابه الوهمية بالدمى والعرائس... وما إليها.

ونقول هنا مع كاغان (1983) بأنه عندما نريد عقاب الطفل فإننا لا نوجه العقاب له كشخص، وإنما إلى السبب والنتيجة التي آلت إليها أفعال الطفل وذلك أسلم لصحة الطفل النفسية، كما نعلم أنه يمكن أن يستجيب استجابة صحيحة بدلاً من الاستجابة العدوانية.

كما أن عملية التنشئة الاجتماعية عملية تأثر وتتأثر، فكما يتأثر الطفل بأسرته يؤثر أيضاً فيها. ولذا يختلف سلوك الأب والأم قبل ولادة الطفل عن سلوكهما بعد ولادته وسيأتي بيان تلك الأدوار التي تقوم بها الأسرة في تنشئة الطفل اجتماعياً كما يلي:

أ- دور الأسرة في تكوين المعايير:

فالطفل يكتسب عن طريقة الأسرة المعايير العامة التي تفرضها أنماط الثقافة السائدة في المجتمع، ويكتسب أيضاً المعايير الخاصة بالأسرة التي تفرضها هي عليه. وبذلك تصبح الأسرة وسيلة المجتمع للحفاظ على معاييره، وعلى مستوى الأداء المناسب لتلك المعايير. وتعتمد تلك المعايير على دور الفرد في الأسرة، وما يقوم به من نشاط، وعلى نوع تفاعله الاجتماعي السوي مع بقية أفراد الأسرة. بما في ذلك مدى إمكانية تحقيق مطالبه في مقابل تحقيق متطلبات الأسرة. وبذلك تصبح علاقة الفرد بالأسرة علاقة تبادلية قوامها الأخذ والعطاء. وضوابطها ما يسود بين الأسرة وأفرادها من معايير عامة ومعايير أسرية (خاصة).

ولهذه المعايير أثراً الفعال في تعديل السلوك الاجتماعي للفرد، وفي تحديد مسار تنشئته الاجتماعية. وعلى سبيل المثال قد يرضى الفرد لنفسه أن يصبح كبش فداء بالنسبة لبقية أفراد الأسرة ليقي الأسرة كلها من الصراعات الداخلية كما تدل على ذلك نتائج بعض الأبحاث الإكلينيكية.

كما أن وجود المعايير التي تحددها الأسرة لأفرادها تجذب بهم نحو السلوك العصبي بل والذهاني أحياناً. وتعارض معايير الأسرة بالنسبة للموقف الواحد يعوق في عملية تكامل التنشئة الاجتماعية للفرد، مثل الأب الذي يطالب ابنه بسلوك ما في أحد المواقف ثم يعود ليطالبه بعكس ذلك السلوك في الموقف نفسه أو في الموقف الأخرى الشبيهة به.

ب- دور الأسرة في تحقيق مطالب الطفل:

يتطور التعبير عن المطالب من الإشارات، إلى مجرد التعبير اللفظي، ثم إلى الإقناع العقلي.

وتسمى المرحلة الأولى مرحلة ما قبل التعبير اللفظي (إشارات، صراخ، ابتسام...).

أما المرحلة الثانية فيتخد التعبير اللفظي عند الوالدين صورة الأوامر والنواهي مثل "افعل كذا لا تفعل..." والأحكام التي يصدرها الآباء على سلوك أبنائهم مثل "هذا صواب، هذا خطأ".

وتعتمد المرحلة الثالثة على الإقناع. فعندما يكبر الطفل يدرك أن مجرد التعبير اللفظي عن مطالبه لا يجدي، ولذلك يتخد تعبيره اللفظي أسلوب الإقناع. ولذلك فهو يتطلب من أبيه أن يكون مقنعاً في مطالبه ولا يملها أو يفرضها باعتباره أنه الأب. وبذلك يتعلم الطفل احترام المعايير والقيم والقواعد والنظم والقوانين، فلا يستجيب للفرد الآخر باعتبار أنه الأب أو الأم، بل باعتبار ما يمثل من قيم، ويراعي من قواعد، ومدى نجاحه في إقناع الطفل.

فالآباء الذين يجيدون تحقيق مطالب أولادهم، ويفرضون عليهم مطالبهم، يؤودي هذا السلوك في الغالب إلى تنشئة اجتماعية متزنة تعلم الفرد كيف يطالب

بحقوقه ويؤدي واجباته، أما عدا ذلك فيؤدي إلى اضطراب في أسلوب التنشئة الاجتماعية.

جـ- تأثر دور الأسرة بجنس الطفل:
يختلف سلوك الوالدين مع أطفالهما تبعاً لاختلاف جنس الطفل.

قد بينت التجربة التي قام بها موس (Moss) (1967) والتي مؤداها أن الباحث سجل سلوك الأمهات مع الأطفال الذين يبلغون /3/ أسابيع، ثم عاد وسجل سلوك نفس الأمهات مع نفس الأطفال عندما بلغت أعمارهم /3/ أشهر. لاحظ الباحث أن الطفل ليس وحده الذي يغير سلوكه في استجابته لأمه، بل إن الأم نفسها تغير من سلوكها أيضاً في استجابتها لسلوك أطفالها.

فالأم كما كشف عنها هذا البحث لا تستجيب لصراخ وبكاء الذكور من الأطفال بل تستجيب لصراخ وبكاء الإناث، وهذا عائد لعلمها أن تدخلها مع الذكور لا يجدي لأنهم أكثر عناداً من الإناث، أو لأنها أكثر حزماً مع الذكور منها مع الإناث، أو لأنها تفترض أن الذكور أكثر احتمالاً من الإناث. وهذا الاختلاف في سلوك الأم يحدد مسلكاً للتنشئة الاجتماعية للذكور يختلف عن مسلك التنشئة الاجتماعية عند الإناث.

كما تتأثر التنشئة الاجتماعية للأطفال بالعلاقات العائلية السائدة في جو الأسرة والتي تصط冤 بمفهوم الأسرة عن تنشئة الذكور واختلافها عن مفهوم تنشئة الإناث.

دـ- تأثر الطفل بوالديه وتأثيره فيهما:

وكما يؤثر الوالدان في سلوك طفلهما وفي مسار تنشئته الاجتماعية، كذلك يؤثر الطفل في سلوك والديه وفي تعديل مسار تنشئتهما الاجتماعية أيضاً. فالطفل يمتلك

وسيطرين من أقوى الوسائل للتحكم في سلوك الكبار، وفي تغيير مسار سلوكهم الاجتماعي، وهو الصياغ والابتسام. ويقرر "رينجولد" (Reingold 1967) أنه عندما يصبح الطفل يسرع الوالدان إليه، وعندما يتسم يفرح به والداه. ويشارك هو بابتسامته تلك تشكيل بعض أنماط الحياة الاجتماعية السائدة حوله، وبذلك لا يملك الوالدان وسائل الثواب والعقاب وحدهما، بل يملكونهما الطفل أيضاً.

إن مسؤولية الأطفال تعد مشاركة بين الأب والأم على حد سواء ويلعب الأب دوراً في حياة أبنائه فهو مصدر العقاب والأوامر والنواهي ويحرم الطفل في بعض الأحيان من أمه وعطفها تبعاً لنظرية التحليل النفسي لأن الطفل يتعلّق بالأم ويريد ابتعاد الأب عنه لأنه منافس له في حبها ولكنه في نفس الوقت يرى في الأب مصدر الشجاعة والحماية والأمن والقدوة الحسنة والمثال الطيب ولكن يجب أن تكون سلطة الأب هادئة وعادلة وتسير على الصواب حتى ينشأ الأبناء على الحب والود والتعاون وعدم الخوف وعلى العكس فشخصية الأب الدكتاتور الذي يتولى كل شيء في المنزل بنوع من القسوة والعقاب والحرمان فهذا الأب في الواقع ضعيف يريد أن يثبت وجود نفسه باتباع أسلوبه الخشن مع زوجته وأطفاله ويسهل أبناء مثل هذا الأب إلى القلق والشعور بالكبت مما يؤدي بالأطفال إلى الثورة والتمرد في وجه سلطان السلطة الأبوية.

أثر العوامل الاجتماعية والثقافية في التنشئة الاجتماعية:

أ- أثر سيطرة أحد الوالدين على التنشئة الاجتماعية:

إن لسيطرة أحد الوالدين أثراًها المباشر على نوع الدور الذي يسلكه الطفل في حياته الراهنة والمقبلة. فإذا كان الأب مسيطرًا فإن ذلك ينحو بالذكور من الأطفال إلى تقمص دور الأب وبذلك يميلون في سلوكهم إلى النمط الذكري الرجولي. وإذا كانت الأم هي المسيطرة فإن ذلك يؤدي بالأطفال الذكور في الغالب إلى السلوك

العصاية بل والذهابي أحياناً كما تدل على ذلك نتائج أبحاث هيذرینغتون Hetherington (1965) في البهی السيد، (1981).

وعندما تتعارض سيطرة الأب مع سيطرة الأم، يواجه الطفل صراعاً في اختيار الدور الذي يقلده، وقد ينحرف سلوكه إلى مسالك لاسوية. وخير نموذج للعلاقات الوالدية الصالحة للتنشئة الاجتماعية السوية هو الذي يشيع في جو الأسرة نوعاً من التكامل بين سلوك الأب وسلوك الأم بحيث ينتهي إلى تدعيم المناخ الديمقراطي المناسب لتنشئة أطفال الجيل المقبل.

فتماسك الأسرة هو حجر الزاوية في التنشئة الاجتماعية الصحيحة للأبناء، والتي تكسب الطفل شخصية سوية قادرة على التكيف والتلاوم والانسجام والتواافق مع المجتمع والتفاعل مع الآخرين (العدل، 1991).

ب- أثر المستوى الاقتصادي- الاجتماعي في التنشئة الاجتماعية:

يصطدغ سلوك الطفل في باكورة حياته بسلوك أبيه، والأهداف التي يسعى الأب في تحقيقها وما حققه منها وما فشل في تحقيقه، غالباً ما يفرض الأب على ابنه التنشئة التي تعدد لتحقيق الأهداف التي فشل هو فيها كأب في سعيه طوال حياته.

فالأب الذي كان يطمح أن يكون طبيباً ولم يفلح يدفع ابنه بكل الوسائل لأن يكون طبيباً. فالتنشئة الاجتماعية تصطدغ في المستويات الاجتماعية- الاقتصادية الدنيا بالطاعة التي يبالغ الأب في فرضها على أبنائه، بينما تصطدغ هذه التنشئة في المستويات الوسطى بالمحافظة على العادات والتقاليد والقيم، وتعويد الأطفال على ضبط النفس (Kohn 1950).

الآباء الذين ينتمون إلى المستويات الاجتماعية- الاقتصادية الدنيا يلجهزون إلى العقاب البدني في تنشئتهم الاجتماعية لأطفالهم، أما الآباء من مستويات اجتماعية اقتصادية متعددة لا يعاقبون أولادهم بما ينتج عن سلوكهم من نتائج، بل يمليون

إلى مناقشتهم بشكل عقلاني ليصلوا إلى معرفة دوافع سلوكهم وأسبابها حتى يتخذ الآباء قراراتهم ويسدوا أحكامهم في ضوء تلك المناقشة.

كما وأشارت الدراسة التي أجراها اسماعيل وآخرون (1974) إلى وجود فروق بين الطبقة الوسطى والطبقة الدنيا فيما يتعلق باستخدام أسلوب العقاب البدني والتهديد به حيث كانت الطبقة المتوسطة أكثر ميلاً لاستخدام أسلوب النص، وأكثر استخداماً لأسلوب الحرمان والتهديد به، وأكثر حرصاً على المظهر الخارجي والاهتمام بآداب السلوك، وأكثر تقييداً لنشاط الطفل من الطبقة الدنيا.

كما لا حظ جيكاس (1979 Geacas) أن الطبقة العاملة تميل أكثر إلى استخدام العقاب البدني وتهتم بالآثار المادية المباشرة لسلوك الطفل أكثر من الطبقة الوسطى التي تميل إلى استخدام أساليب الإقناع وإشعار الطفل بالذنب وتهتم بدوافع الطفل ومشاعره أكثر من اهتمامها بالمظاهر المباشرة لآثار السلوك السيء.

كما أن دراسة بايلي وشيفر (Bayley Schacfer 1960) والتي اعتمدت على أسلوبي المقابلة وملاحظة السلوك، واستخدام مقاييس المستوى الاجتماعي والاقتصادي بينت وجود ارتباط بسيط موجب بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للآباء، وبين تشجيع الاستقلالية والتعاون والمتساواة في المعاملة وإظهار التعاطف. كما وجدت الدراسة أيضاً وجود ارتباط بسيط سالب بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي وبين ميل الآباء للعقاب والتدخل والتهييج وتتجاهل الطفل. وتدل الدراسات المختلفة (بلود وآخرون، 1960) أن دور الرجل في الطبقات الاجتماعية- الاقتصادية العليا أهم من دور المرأة، فهو الذي يتخذ القرار أكثر مما تتخذه المرأة ولهذا أثره القوي في تنشئة الطفل لأنه يمثل السلطة السائدة في الأسرة (البهي السيد، 1981).

جـ- أثر المستوى التعليمي للوالدين في التنشئة الاجتماعية:

يعتبر المستوى التعليمي للوالدين من أهم العوامل المؤثرة في اتجاهاتهم نحو أبنائهم، حيث يؤثر المستوى التعليمي للوالدين على شعورهم بكافئتهم ل القيام بأدوارهم في عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء ولتأثير في اتجاهاتهم نحوهم لتكون أكثر هدوءاً وتقبلاً. فقد أظهرت دراسة رو (Roy 1950) أن الآباء من المستوى التعليمي المرتفع ينحون أطفالهم حرية أكبر من التي يمنحها الآباء من المستوى التعليمي الأقل.

كما توصلت دراسة يارو وزملاؤه (Jarrow et al. 1962) وكذلك دراسة شتولتز (Stoltz 1967) إلى أن الأمهات من المستوى التعليمي المرتفع أكثر ميلاً للتسامح في عملية الضبط من الأمهات الأقل تعليماً، كما أنهن أقل ميلاً للإشراف المباشر أو المطالبة بالإذعان لقواعد محددة للسلوك. كما يشير "شتولتز" في الدراسة نفسها إلى عدم وجود ارتباط بين المستوى التعليمي والاتساق في معاملة الأبناء سواء لدى الآباء أو الأمهات. ومن الدراسات العربية أشارت دراسة نجاتي (1984) إلى أن الآباء الأكثر تعليماً كانوا أكثر ميلاً للتسامح من الآباء الأقل تعليماً.

بالإضافة إلى ذلك فقد أشارت دراسة موهان (Mohan 1981) إلى وجود ارتباط سالب بين المستوى التعليمي للأباء والاتجاه نحو رفض الأبناء حيث ترتبط الدرجات المنخفضة في مقياس الاتجاه نحو الرفض مع المستوى التعليمي المرتفع للأمهات بشكل ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01... كما وجدت الدراسة أن هناك فروقاً في اتجاه الحماية الزائدة بين فئات المستوى التعليمي. فقد لوحظ أن الوالدين من مستوى التعليم الثانوي فأقل كانوا أكثر ميلاً للحماية الزائدة بشكل ذو دلالة إحصائية (عند مستوى 0,01)، بينما لم توجد فروق تذكر في الحماية الزائدة بين فئات الوالدين من مستوى التعليم الجامعي، وفئة الوالدين من مستوى ما بعد الجامعي. وهذا ما أيدته دراسة القرشي (1986). كما أشارت دراسة موهان أيضاً

إلى أن الوالدين من مستويات التعليم الثانوي وأقل كانوا أكثر ميلاً للضغط على أبنائهم من أجل تحقيق مستويات تحصيل مرتفعة من الوالدين ذوي المستويات التعليمية العالية (عند مستوى 0.01). أما دراسة القرشي (1986) فقد أوضحت أن متوسط التسلط يتناقص بوجه عام كلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين.

د- أثر جنس الوالدين وعمرهم في التنشئة الاجتماعية:

ترى هورلوك (Hurllock 1968) أن الأمهات عموماً أكثر تسامحاً من الآباء في اتجاهاتهم نحو أبنائهم. وهذا يفسر تفضيل الأطفال لأمهاتهم أكثر من آبائهم في مراحل نموهم المبكرة، حيث يكون الاعتماد على الأم في إشباع الحاجات الأساسية للطفل.

كما أشارت دراسة شتولتز (Stoltz 1967)* إلى أن الآباء يؤيدون العقاب عموماً أكثر من الأمهات، كما أن الآباء أكثر ميلاً لرفض العقاب البدني من الأمهات، ولا توجد فروق بين الوالدين في استخدام العقاب اللفظي والذي يتضمن الألم النفسي. كما لا توجد فروق بين الآباء والأمهات من حيث تأييد أهمية الاتساق في معاملة الأبناء.

كما توصلت دراسة موهان (1981) إلى أن بعض الاتجاهات الوالدية السالبة كالرفض، والحماية الزائدة، والضغط على الأبناء لتحقيق مستويات أعلى من التحصيل تكون أكثر ظهوراً لدى الآباء عنها لدى الأمهات.

بالإضافة إلى ذلك فقد أكدت دراسة القرشي (1986) ما توصلت إليه دراسة موهان (1981) إلى أن الآباء أكثر تسلطاً من الأمهات، وكذلك أكثر حماية في اتجاههم نحو الأبناء. ويفسر ذلك في ضوء الدور الذي تفرضه الثقافة العربية على الآباء من حيث مسؤوليتهم في إعداد الأبناء وتوجيههم لبناء مستقبلهم.

كما أشارت دراسة اسماعيل وزميليه (1974) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الوالدين فيما يتعلق باتجاه التفرقة تبعاً لجنس الأبناء حيث كانت أكثر ظهوراً لدى الآباء عن الأمهات. أما فيما يتعلق بعمر الوالدين وأثر ذلك على التنشئة الاجتماعية. فقد أظهرت دراسة كل من زيونش (Zunich 1962) ودراسة ستون ورولي (Stone & Rowley 1956) أن الوالدين الأكبر سنًا هم أكثر ميلاً للحماية الرائدة من الوالدين الأصغر سنًا، كما يتطلبون من أبنائهم مستويات مرتفعة من الطموح.

وهذه النتائج تتفق مع ما توصل إليه القرشي (1986)، والذي يعلل ذلك في أن الآباء الأكبر سنًا يأخذون أدوارهم ومسؤولياتهم بشكل حاد، وتزداد حساسيتهم لمستقبل أبنائهم فيكثر وبالتالي ضغطهم وتدخلهم في حياة الأبناء مما قد يترتب عليه إعاقة نضج شخصيات الأبناء. وأشارت دراسة شتولتز (1968) أن الأمهات الأصغر سنًا أكثر ميلاً إلى تأكيد قيم السيطرة من الأمهات الأكبر سنًا، بينما الآباء الأكبر سنًا هم الأكثر ميلاً إلى تأكيد قيم السيطرة في معاملة الأبناء من الآباء الأصغر سنًا، كما أشارت إلى عدم وجود ارتباط بين الموافقة على العقاب البدني ومتغير عمر الوالدين.

كما توصلت دراسة موهان (1981) من خلال مقارنة الأمهات اللاتي يوجد لديهن ثلاثة أبناء فأكثر من فئة العمر (20- 34 سنة) بالأمهات من فئة العمر (35- 49 سنة) إلى وجود فروق على مقاييس الرفض، حيث كانت درجات الأمهات الأصغر سنًا أعلى من درجات الأمهات الأكبر سنًا بدلالة إحصائية عند مستوى 0.05 و 0 بينما لم تظهر فروق على مقاييس الرفض لدى مجموعة الآباء بين فئات الأعمال المختلفة. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الأمهات الصغار يقمن بعبء رعاية الصغار.

هـ- أثر عدد الأبناء في الأسرة على التنشئة الاجتماعية:

أشارت دراسة شتولتز (1967) إلى وجود ارتباط موجب بين عدد الأبناء في الأسرة ومعتقدات الأمهات في استخدام أساليب العقاب والسيطرة المتشددة. كما تشير أيضاً إلى عدم وجود ارتباط بين متغير عدد الأولاد ومتعددات الآباء، في معاملة الأبناء سواء لدى الآباء أو الأمهات.

وهذا ما أكدته دراسة الدر وباورمان (Elder & Bower man 1963) في أن حجم الأسرة له أثر في أحاط التنشئة الاجتماعية للأطفال. فكثرة عدد الأبناء تتحوّل بالآباء إلى أسلوب السيطرة في تحقيق المطالب، أما قلة الأبناء فتحتاج إلى الآباء إلى أسلوب الإقناع.

أما دراسة القرشي (1986) والتي أجريت على الآباء والأمهات الكويتيين فقد أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات المختلفة للوالدين بحسب عدد الأبناء على مقياس التسلط وينطبق ذلك على الآباء والأمهات ويمكن أن يعود ذلك كما يرى القرشي إلى اختلاف نظرية كل مجتمع إلى قيمة الأطفال ودورهم في الأسرة. كما دلت دراسة هيرلي وهون (Hurley & Hohn 1971) التبعية على طالبات الجامعة قبل أن يكون لديهن أبناء وبعد أن أصبح لديهن أبناء إلى أن جميع أفراد العينة أصبحت اتجاهاتهن أكثر ميلاً لرفض الأطفال، وأقل حماية، وكان التغير أكثر وضوحاً لدى الأمهات اللاتي لديهن ثلاثة أبناء أو أكثر، وعلاوة على ذلك بأن كثرة الإنجاب للأبناء وخاصة في فترات متقاربة يمثل عبئاً ضاغطاً على الأم، مما يجعل اتجاهاتها سالبة نحو الأبناء. وأيدت هذه النتائج دراسة موهان (1981)، حيث توصلت إلى أن الاتجاهات السالبة نحو الأطفال ارتبطت مع الأمهات الأصغر سنًا واللاتي كان لديهن ثلاثة أطفال أو أكثر.

2- دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية:

لم تعد الأسرة تستأثر وحدها بالتنشئة الاجتماعية للفرد في الوقت الحاضر، نتيجة للثورة الصناعية التي أدت إلى تحديث المجتمعات وتطويرها حتى أضعف بذلك دور الأسرة. ويقل دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية بعد سن الطفولة المبكرة، عندما لا يرتبط توزيع العمل بتكوين الأسرة، وحين لا تصبح الأسرة قادرة على توفير كل متطلبات الفرد كما في العائلات الريفية الكبيرة التي يرتبط أبناؤها بملكيتها الزراعية.

كما يقل دور الأسرة في تلك التنشئة عندما تصبح فرص التعليم متاحة للجميع وتصبح المؤسسات التعليمية بما فيها المدرسة والجامعة هي المدخل الطبيعي لكسب الرزق.

وقد زاد أثر المدرسة في التنشئة الاجتماعية بعد أن اضمحل دور الوراثة في تحديد المكانة الاجتماعية (Social Status) وأصبحت المكانة الاجتماعية تكتسب عن طريق التعلم. فالفرد يكتسب مكانته الاجتماعية في الأسرة عن طريق الجنس، والسن، وصفاته الخاصة. في حين يكتسب مكانته الاجتماعية في المدرسة عن طريق المنافسة والامتحانات التي تؤهله للمهنة التي يعد نفسه لها في المستقبل وما تتصرف به هذه المهنة من مكانة مرموقة أو غير مرموقة.

فالمدرسة عامل من أهم عوامل الحراك الاجتماعي (Social Mobility) وتعني: "الحركة الاجتماعية العليا التصاعدية التي ترقى بالفرد إلى المستويات الاجتماعية والمهنية في المجتمع المعاصر" (البهي السيد، 1981). فهي لذلك تثير فيهم حافز الإنجاز وتنميته وتمهد الطريق لتعديل نماذج طموح الفرد من تلك التي يتبعها قدوة في مسيرة فهو إلى نماذج من التخصصات والأعمال والمهن التي يطمح لممارستها في مستقبل حياته. والأطفال الذين لا يتبعون الأدب في المدرسة قدوة لهم، ولا يتتطورون إلى نماذج المهن والأعمال يتتحولون إلى نماذج جماعة النظائر وينحرفون

بسلوكهم عن جادة الطريق. وهؤلاء بحاجة إلى رعاية وإرشاد حتى تستقيم مسالك نموهم الاجتماعي.

3- دور الجماعة المرجعية في التنشئة الاجتماعية:

ترجع نشأة مفهوم الجماعة المرجعية (Reference Group) إلى البحث الذي نشره هايمان (Hyman 1942) عن سيكولوجية المكانة الاجتماعية. ومعنى بالجماعة المرجعية "الجماعة التي ينسب إليها الفرد سلوكه الاجتماعي ويقيمه في إطار معاييرها وقيمها واتجاهاتها وأنمط سلوكها المختلفة (البهي السيد، 1981، ص 197).

وتتطور أنواع الجماعات المرجعية تبعاً لتابع وتطور مراحل نمو الفرد، فتبدأ بالأسرة التي تحقق للطفل كل حاجاته البيولوجية والنفسية والاجتماعية، ثم تتطور إلى الجماعات الثانوية الأخرى التي تؤثر في حياة الإنسان كلما انتمى لكل منها.

ويختلف تأثير الجماعة المرجعية تبعاً لأهمية كل جماعة من تلك الجماعات، وتختلف تلك الأهمية تبعاً لمدى انتماء الفرد للجماعة، ولا شك أن أشد تلك الجماعات تأثيراً في الفرد وخاصة في طفولته هي الأسرة، ثم يقل تأثيرها إلى حد ما تبعاً لاتساع دائرة التفاعل الاجتماعي للفرد، وتبعاً لمدى انتمائاته للجماعات الأخرى مثل المدرسة، وجماعة النظائر والنادي وغير ذلك من الجماعات الأخرى. ويمكن تمثيل انتماء الفرد للجماعات المختلفة والأثر النسبي لكل منها في تكوين سلوكه الاجتماعي بدوائر تضيق وتنتسع وتقترب وتبتعد تبعاً لمدى تأثيرها، بل وتبعاً لزيادة أو نقصان شدة هذا التأثير.

وهكذا تكتسب مثل هذه التبعية نوعاً من الدينامية التي تحدد الحركة الاجتماعية للفرد في إطار كل منها.

ولمكانة الفرد في كل جماعة من تلك الجماعات التي ينتمي إليها أثرها في مسار سلوكه الاجتماعي، فقد يكون دور الفرد في الجماعة دوراً رئيسياً وذلك عندما يتزعمها أو يضحي من أجلها، وقد يكون دوره دوراً ثانياً، أي مجرد انتماء. وقد يتأثر سلوك الفرد بجماعات لا ينتمي لها ولا يتصل بها اتصالاً مباشراً، لكنه يسلك مسلك أعضائها ليقال عنه أنه منها.

4- دور جماعة النظائر في التنشئة الاجتماعية Peer Group

إن جماعة النظائر هي التي تتكون من أصدقاء الطفل الذين يتقاربون معه في أعمارهم وميلتهم و هوبياتهم. وحين يختلف الطفل مع أبيه يجد من جماعة النظائر جماعة مرجعية ينسب إليها نشاطه الاجتماعي، إذ يحرص كل فرد في أي مرحلة عمرية على الانتماء إلى جماعة النظائر الذين يتقاربون معه في العمر، وذلك من أجل تحقيق قدر من التفاهم المتبادل لمشكلاتهم. ويمكن أن نجد ذلك واضحاً في مرحلة المراهقة حيث يجد المراهق تفاوتاً كبيراً بين أفكاره وأفكار أولياء أموره، وتجعله يشعر بأن آباءه لا يهتمون به وبمشكلاته، ولا يتاحون له فرصة لمناقشتها معهم، وهذا ما يخلق لديه الإحساس بالاغتراب عنهم حتى وهو يعيش في إطارهم.

وتشير الكثير من الدراسات إلى أن أكثر المراهقين والشباب تتسع الفجوة تدريجياً بينهم وبين الكبار، وذلك نتيجة لما يقومون به من أعمال. فقد أشارت دراسة لامبرت وآخرون (Lambert & Others 1972) مثلاً إلى أن 95% من الشباب يعانون من مشكلات باللغة يواجهونها عند محاولتهم عبور فجوة الأجيال التي تفصل بين أفكارهم وأفكار آبائهم. كما أشارت دراسة عمر (1983) إلى أن أبرز ثلاث مشكلات يعني منها الشباب الكويتي في نطاق الأسرة هي:

- 1- صعوبة مناقشة مشكلاتهم مع أولياء أمورهم.
- 2- صعوبة إخبار أولياء أمورهم بما يفعلونه.

3- وجود تباعد كبير بين أفكارهم وأفكار أولياء أمورهم.

ولهذا يلجأ الشباب إلى من يسمعهم ويصغي إليهم لمساعدتهم على حل مشكلاتهم التي يعانون منها. وهؤلاء الذين يرجع إليهم هم جماعة النظائر أو جماعة الرفاق التي يأمل أن تشبع حاجاته التي فشلت الأسرة في إشباعها. ولكن انظمامه إلى جماعة النظائر قد لا يحقق ما كان يصبو إليه، فقد يجد نفسه منصاعاً لضغط الجماعة شاء أم لم يشاً، وذلك كسباً لرضاهما، وحرضاً على تقبل أعضائها له، مما يضطره لمسايرتها والالتزام بمعاييرها، سواء دفعت به إلى الطريق الصحيح أم إلى الطريق المنحرف.

ويرى باندورا ووالترز (Bandura and Walters 1960) أن الطفل يجد في جماعة النظائر منطلقاً لسلوكه العدواني الذي ينشأ لديه نتيجة لصرامة الأب وعقابه. كما أشار تويفورد وكارسون (Twiford & Carson 1980) إلى أن جماعة الرفاق السيئة تؤثر تأثيراً كبيراً وسريعاً على سلوك الإدمان على الخمور والمخدرات، مما ينجم عنه انحرافات سلوكية واجتماعية متباعدة مثل الهروب من المدرسة، والهروب من البيت، والتسيب، والعلاقات الجنسية غير المشروعة، والسلوك المضاد للمجتمع وما شابهها من مشكلات تسيء للفرد وتضر بالمجتمع.

ويرى كرومبولتز وكرومبولتز (Krumboltz & Krumboltz 1972) إلى أن قلق الآباء يكون بسبب خصوص أبنائهم لرفاق السوء، وسيطربتهم عليهم لأنهم يشكلون مصدر خطر على سلوكاتهم. ولهذا ينصحان الآباء بضرورة تعليم أولادهم عند تنشئتهم، أساليب المناقشة الموضوعية لأية معايير وقرارات والتزامات تفرض عليهم دون خوف ولا تردد، وعدم الامتثال لها، وعدم طاعتتها تلقائياً دون معرفة الحكمة من إصدارها ومدى الفائدة منها للاقتناع بها ثم العمل في إطارها. واستناداً إلى ذلك فلن يخشى الآباء على أبنائهم من انضمامهم لأية جماعة كانت لنضج تفكيرهم وسلامة أدائهم، وصحة اتجاهاتهم لما يتمتعون به من قدرة على

مناقشة أية موضوعات تعرض عليهم، أو أية أوامر تصدر إليهم مما يجعلهم يرفضون كل ما يجدونه مخالفًا للمنطق والقيم والأعراف السائدة في مجتمعهم.

ولهذا يحسن الآباء عندما يساعدون أبناءهم على الانتقال التدريجي من الاتكالية المطلقة في نطاق الأسرة إلى الاستقلالية الموجهة في رحاب جماعة الرفاق، حتى يتمكنوا من التفاعل الإيجابي مع الآخرين في أي مرحلة عمرية يمرون بها. ولهذا يجب على الأسرة ألا تمانع في انظامام طفلها إلى جماعة من الرفاق، ولا تخشى عليه من رفقتهم لأن ذلك أمر حتمي وضروري في مراحل العمر المختلفة، ولكن على الأسرة أن تعلمه الكيفية التي يختار أصدقاءه على أساسها وأن تعلمه كيفية مناقشة أموره الخاصة بموضوعية، وكيفية الامتثال للأمور السليمة السوية ونبذ كل ما يخالف ذلك، وكيفية اتباع الاتجاهات الصحيحة والتحلي بالأخلاق الحسنة في ظل الشرعية القانونية السائدة في المجتمع (عمر، 1988).

هذا وقد استخدمت جماعة النظائر حديثاً في مجال العلاج النفسي، فيما يسمى الآن إعادة التنشئة الاجتماعية (Resocialization) وتعتمد الوظيفة الجديدة لجماعة النظائر على الافتراض أن الاختلال الوظيفي في المهارات الاجتماعية ينشأ من انحراف مسار التنشئة الاجتماعية عن مسلكها السوي نتيجة للظروف غير السوية التي عانى منها الفرد في نشأته في أسرته ويعاني منها الآن في مواجهته لمشكلات المجتمع الذي ينتمي إليه.

وتتطلب عملية تصحيح مسار نموه الاجتماعي وجوده لبعض الوقت في بيئة جديدة تحميه من صراعات المجتمع الخارجي التي لم يعد يحتملها ويقوى على مواجهتها. ويعيش الفرد مع أمثاله من المرضى تحت رعاية من يستطيعون توجيه سلوكه وسلوك زملائه الذين يؤلفون فيما بينهم جماعة النظائر العلاجية للمواجهة التدريجية لمشكلات المجتمع الواقعي، وذلك عن طريق إعادة التنشئة الاجتماعية وتصحيح المعايير والقيم وأنمط السلوك الاجتماعي.

5- دور الثقافة في التنشئة الاجتماعية:

يمكن تعريف الثقافة بأنها كل ما يسود في المجتمع من مشاعر وانفعالات وأحساس، وأراء وأفكار وتقاليد وعادات واتجاهات ومعتقدات وفلسفات، ونشاطات متفاعلة مع بعضها والتي من شأنها أن تؤثر على الفرد وتظهر في سلوكه في المواقف الاجتماعية التي يواجهها في حياته اليومية.

من هذا التعريف نجد أن الثقافة السائدة في مجتمع من المجتمعات تلعب دوراً رئيساً في تشكيل شخصية الإنسان الذي يعيش فيها، وفي تحديد نمط سلوكه الذي يرتضيه لنفسه بشكل عام.

فالثقافة تعتبر شراء لعلم النفس الاجتماعي بما تقدمه عن المجتمعات البدائية والمتمدنة من تفسيرات لأنمط السلوك السائدة في تلك المجتمعات.

وتري ميد (1973) أن الجانب الشخصي من حياة الفرد يتأثر بالظاهر الثقافي المحيطة به مما يجعلها تعكس على سلوكه.

وأوضحت ميد في نتائجها التي توصلت إليها عام 1935م حول سلوك ثلاثة مجتمعات بدائية في دول غينيا وهي الأرابش، والمندجمور، والشامبولي تحت عنوان الجنس والمزاج في ثلاثة مجتمعات بدائية أن الثقافة السائدة في كل من هذه المجتمعات تحدد الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها كل من الرجل والمرأة.

ففي قبائل الأرابش يتشبه سلوك الرجل والمرأة من حيث التعاون والمسالمة والملاطفة والاستجابة التلقائية للغرائز الجنسية مما يجعل السلوك السائد في هذا المجتمع يتصرف بالأأنوثة. أما في مجتمع المندجمور فيتسم سلوك كل من الرجل والمرأة بالشراسة والعدوانية والعنف مما يجعل السلوك السائد لديهم يتصرف بالرجلولة. في حين أن السلوك السائد في مجتمع الشامبولي فيتصف بتبادل الأدوار الاجتماعية بين الرجل والمرأة، حيث يقوم الرجل بدور امرأة فيتصف سلوكهم بالاتكالية والاهتمام

بالتزيين للنساء من خلال لبس الحلي والمجوهرات وإطلاق شعورهم لجذب النساء لمعاشرتهم، أما المرأة فتأخذ دور الرجل بحيث يكون سلوكها العام مسيطرًا وجديًاً وقاسياً في العمل وكذلك من حيث المبادأة الجنسية. ونجد كذلك أمثلة أخرى من خلال المجتمعات الحديثة والتي تبين أثر الثقافة السائدة في سلوك الناس. وتؤكد بارسونز (1978) مثلاً أن النساء في غرب أفريقيا يقمن بدور رئيسي- في تسويق وتوزيع المنتجات الزراعية والصناعية الوطنية، في حين يقوم الرجال بهذا الدور في غرب أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية. بالإضافة إلى ذلك فإن تفاعل الأطفال مع الثقافة السائدة في المجتمع الذي يعيشون فيه يحدد أدوارهم الاجتماعية المتعلقة بالجنس حيث يستنتج الطفل نمطه السلوكي الذي يجده معمماً على أفراد جنسه من الذكور، أو معمماً على أفراد جنسها من الإناث وفقاً لما هو سائد في المجتمع الذي يعيشون فيه حيث تتفاعل الثقافة السائدة مع مظاهر نموهم العقلي المعرفي، وتشكل الأدوار التي يمارسونها كل من الذكور والإإناث والتي تميز سلوك الرجل عن سلوك المرأة (عمر، 1988)،

ويمكن أن يدعم هذه الأدوار الخاصة بالذكور وبالإناث استجابة الأفراد المحيطين (في الأسرة، والمدرسة، والحي). حيث يؤكد الأفراد المحيطين بالطفل على ضرورة لبس الألبسة الخاصة بالجنس (ذكور أو إناث، وكذلك اللعب بالألعاب المناسبة، وكذلك السلوك بما يناسب دور الذكور أو الإناث.

6- دور وسائل الإعلام في التنشئة الاجتماعية:

تشمل وسائل الإعلام كل ما له علاقة بإيصال الثقافة العامة إلى الجماهير سواءً كان ذلك مكتوباً أو بواسطة أجهزة التسجيل السمعي والمرئي. وهذه الوسائل تلعب دوراً هاماً في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد، مما دعا الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات لتحديد مدى تأثير كل وسيلة إعلامية على شخصية وسلوك الإنسان.

وتفيد نتائج الدراسات في هذا الصدد بأن جميع الناس يسعون إلى تحصيل المعرفة حول الأحداث التي تدور حولهم من خلال الوسائل المتاحة لهم، والتي تناسب ومستواهم العمري، وخلفيthem الثقافية والاجتماعية والاقتصادية. وقد يحصل الفرد على المعرفة من أكثر من وسيلة إعلامية للمقارنة بين طريقة وأسلوب عرضها وإيضاح مدى أهميتها (عمر، 1988).

ويرى نيل (Neal 1983) إلى أن تأثر الفرد بالمعرفة التي تطرحها الوسيلة الإعلامية يتوقف بصورة أساسية على مصدرها، وطريقة جمعها وصياغتها وأسلوب عرضها وانتشارها من جهة، كما أن تأثره بها يتوقف على الكيفية التي استقبلها بها ومدى فهمه لها من جهة أخرى.

وقد دلت نتائج الدراسات أن الوسيلة المكتوبة ترتفع قيمتها عند الناس كلما ارتفع مستواهم التعليمي والثقافي، وكلما تقدم بهم العمر. أما أهمية الوسائل السمعية والبصرية، والمسجلات السمعية المرئية فهي أكثر وضوحاً بين أفراد الطبقة الوسطى والطبقة الدنيا في المجتمع وخاصة بين صغار السن منهم، والأقل ثقافة وتعلیماً. ونظراً لهذا الدور الذي تقوم به وسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة والمرئية، فإنها ولا شك يكون لها أثر خطير في عملية التنشئة الاجتماعية للإنسان وخاصة التلفاز وما يعرض من خلاله مما يؤثر على اتجاهات وسلوك الناس بصورة مباشرة. وتحذر نتائج الدراسات في مجال التنشئة الاجتماعية من خطورة ما يقدم للأطفال من عرض تليفزيوني في صور أسطورية وكرتونية متضمنة مشاهد العنف والإثارة والخيال لما لها من أثر ضار على تفكير الصغار.

وتشير الدراسات التي أجرتها جربز وآخرون (Gerbmer & Others 1979) إلى أن معظم العروض التليفزيونية التي تقدم للأطفال تكون بعد الظهر وخلال الساعات المبكرة من الليل حيث يكون الأطفال في منازلهم، وتتضمن مشاهد خيالية ومثيرة وعنيفة مما يجذب الأطفال إليها. وأشار أيضاً إلى أن

البرامج المقدمة في عطلات نهاية الأسبوع للأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية تتضمن عروضاً كرتونية أسطورية عدوانية ولا يمكن الجزم بأن الأطفال يقلدون ما يشاهدونه من شخصيات في التلفزيون والتي تمارس العدوان، ولكن نظراً لما تتركه هذه المشاهد التلفزيونية العدوانية من آثار تراكمية في اتجاهات الأطفال وسلوكياتهم فإنها تثير لديهم الدوافع العدوانية وتعزز وجودها نظراً لكثرة تكرارها بالإضافة إلى ذلك فإن الأطفال يقلدون ما يشاهدونه من عنف وعدوان تمارسها الشخصيات الأسطورية التي تظهر من خلال مشاهدة التلفزيون، فمواقف القلق التي تعتمد عليها أحياناً بعض تلك المشاهد من أجل جذب انتباه المشاهدين يثير في نفوس الأطفال أنواعاً غريبة من القلق قد يتطور بعضها إلى قلق عصبي مرضي.

وقد أوضحت نتائج الدراسة المقارنة التي قام بها باري وآخرون (Par- Key & Others 1977) أن سلوك الشباب في المجتمع البلجيكي والمجتمع الأمريكي تميز بعديانية واضحة في كل من الدولتين، كما تزايدت مظاهر العدوانية لديهم بعد مشاهدتهم لعدد من الأفلام المثيرة والعنيفة ، في حين قلت حدة العدوانية في سلوك أفرادهم الذين قلت مشاهدتهم مثل تلك الأفلام .

وبهذا يمكن أن نستنتج أن وسائل الإعلام يمكن أن تكون خيرة ومفيدة إذا أحسن توجيهها وتسمو بالعقل لتخرج أحسن ما به من تفكير وابتكار وخيال خصب منتج. كما أنها تكون وسيلة ضارة خطيرة على قيم المجتمع وقواعد الخلقية والدينية إذا لم يحسن توجيهها وبقيت سيطرة التجار والمستغلين والذين لا يكون همهم من وراء ما يعرضون إلا الربح والكسب .

الفصل السادس

الجماعة وديناميّاتها

- تمهيد
- مفهوم الجماعة
- أنواع الجماعات
- أهداف الجماعة
- بناء الجماعة
- أنواع وخصائص بناء الجماعة
- قياسات الجماعة
- أدلة ومقاييس قياسات الجماعة
- ديناميّات الجماعة
- مفهوم ديناميّة الجماعة
- التفاعل الاجتماعي

الفصل السادس

الجماعة ودينامياتها

تمهيد:

حينما يولد الطفل الإنساني تتلقفه أيدي بشرية (الأم، الطبيب..) ويجد الدفء والحب والحنان وهي تعتبر مثيرات اجتماعية تبدأ بها ما يسمى بعملية التطبيع الاجتماعي لهذا الطفل. ومن خلال عملية التطبيع الاجتماعي يحدث تبادل للتنبيهات بين الوليد والبيئة الاجتماعية المحيطة به، حيث يصدر الطفل أنماطاً سلوكية ترغبتها الجماعة، كما تصدر عن الجماعة أساليب سلوكية أخرى تؤثر على الطفل. إن هذا التبادل للتنبيهات من شأنه أن يساعد على تعديل سلوك الآخرين المحيطين ويُشبع حاجات الطفل ويشكل عاداته السلوكية بما هو مرغوب فيه.

إن هذا التبادل في التأثير هو ما يسمى بالتفاعل أو بدينامييات الجماعة، حيث يتعلم الفرد أن التوافق مع الجماعة شرط ضروري ولازم لتسهيل إشباع حاجاته الأولية والثانوية، ولهذا يجد الإنسان نفسه مدفوعاً للانتماء إلى جماعة أو جماعات (الأسرة، جماعة النادي، زملاء اللعب... الخ) لتصبح أنماطاً سلوكية وقيمة لها معنى. ودلالة الصداقة، والحب، والزواج لا قيمة لها بدون تفاعل اجتماعي يبرز أهميتها من الناحية الاجتماعية.

فأنماط التفاعل التي تحصل بين أعضاء الجماعة أو بين جماعة وأخرى تتغير مع تغيير بناء الجماعة وشخصية الفرد وتغيير القيم أو المعايير الاجتماعية فقد يتم التفاعل بشكل عفوي دون مستوى واضح من الوعي، وقد يتم التفاعل بصورة أكثروضوحاً، حيث يرتفع مستوى الوعي عند أفراد الجماعة، في حين نجد صورة أخرى

للتفاعل الاجتماعي يرتفع فيه مستوى الوعي لدى أفراد الجماعة، وهذا ما يحدث حين مخالفة الفرد للجماعة ومعاييرها.

مفهوم الجماعة:

هناك محاولات عديدة قام بها علماء النفس الاجتماعي ولا يزالون للوصول إلى تعريف محدود لمفهوم الجماعة ولكنهم لم يصلوا إلى اتفاق حول ذلك. يرى بر科فيتز (Berkowitz 1975) أنه من الأفضل أن تتحاشى محاولات الوصول إلى تعريفات تعسفية حول هذا المفهوم.

ويرى الشيخ (1992م، ص 72) أن الجماعة "تشير إلى مجتمع بين فردین أو أكثر قد يستجيب بعضهم لبعض بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر".

كما يرى زهران (1977، ص 65) أن الجماعة هي عبارة عن "وحدة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأفراد "اثنان فأكثر" بينهم تفاعل اجتماعي متتبادل يتميز في الجماعة الإنسانية بوجود اللغة (وهي أداة الاتصال الرئيسية)، وعلاقة صريحة (قد تكون جغرافية أو سلالية أو اقتصادية أو وحدة الأهداف أو وحدة العمل والشعور بالتبني أو الشعور بالنوع أو الشعور بالانتماء إلى وحدة واحدة)، ويتحدد فيها للأفراد أدوارهم الاجتماعية ومكانتهم الاجتماعية، ولهذه الوحدة الاجتماعية مجموعة من المعايير والقيم الخاصة بها التي تحدد سلوك أفرادها على الأقل في الأمور التي تخص الجماعة سعيًا لتحقيق هدف مشترك بصورة يكون فيها وجود الأفراد مشبعاً لبعض حاجات كل منها".

كما يرى كل من كرتش- كرشفيلد (1962) أن الجماعة هي التي تتكون من فردین أو أكثر يحمل كل منهما للآخر علاقة نفسية صريحة. كما أن هناك فرقاً بين الجماعة والتجمع، فالتجمع ليس إلا مجرد تواجد لعدد من الأفراد، لهدف مشترك مؤقت، وتكون العلاقة بينهم مؤقتة وغير متبدلة (مثل تجمع عدد من الناس أمام

شباك حجز التذاكر، وأمام جمعية استهلاكية...الخ) في حين أن الجماعة تكون جماعة سيكولوجية حيث تكون العلاقة بين أعضائها متبادلة مباشرة.

أما نيوكمب New Comb فقد عرف الجماعة على أنها تتكون من شخصين أو أكثر يشتراكون في معايير وحاجات معينة، وتتحدد أدوارهم وتكامل داخل هذه الجماعة، بما يحقق إشباع الحاجات المشتركة.

في حين أن "كورناي" يرى أن الجماعة عبارة عن شخصين أو أكثر يشتراكون في قيم داخلية، ويتأثر سلوكهم بدرجة تسمح لهم بالعمل وفق هذه القيم.

فالجماعة ليست إلا مجموعة من الأشخاص توجد بينهم علاقات من نوع معين تتحدد في ضوء أهداف الجماعة والتي من شأنها تحديد دور الأعضاء داخل الجماعة.

أنواع الجماعات:

ليس الهدف هنا هو معرفة أنواع الجماعات في حد ذاته، وإنما يكمن الهدف في معرفة ودراسة العلاقات بين أعضاء الجماعة، وأنماط التفاعل بين أفرادها، والشروط التي تجعل هذه العلاقات قوية وصحيحة، كما يجعلها في الوقت نفسه عاملًا ميسراً للجماعة في تحقيق أهدافها.

ولهذا تعددت التقسيمات لأنواع الجماعات بتعدد محركات التقسيم:

فهناك الجماعات الأولية حيث تكون العلاقات بين أعضائها مباشرة (الأسرة، الرفاق، فريق العمل...). وهناك الجماعات الثانوية حيث تكون العلاقات بين أعضائها غير مباشرة وأقل استمرارية وعدد أفرادها أكثر عدداً (جماعة الحزب السياسي، جماعة الأمة، جماعة المحافظة).

وهناك الجماعات الصغيرة والجماعات الكبيرة. ويرى كرتش، كرتش فيلد أن الجماعة الصغيرة تكون من 2- 20 شخصاً، بينما يحددها براون من 2- 10 أشخاص. ويرى الشيخ (1992) أن تقسيم الجماعة على أساس النشأة- أي إلى جماعات تلقائية وجماعات تنظيمية من أفضل التقسيمات وذلك كما في الشكل رقم (3):

وهناك الجماعات الطارئة والجماعات المنتظمة. الأولى هي جماعات يتجمع أفرادها دون هدف مشترك، أو لأمر طارئ غير متوقع. أما الثانية (الجماعات المنتظمة) فهي التي تلتقي لسبب مسبق ولهدف مشترك بينها.

أهداف الجماعة: Group Goals"

لكل جماعة من الجماعات هدف أو أهداف واضحة تحرك طاقات أفرادها أثناء تفاعلهم الاجتماعي. ولابد لأهداف الجماعة أن تكون متوافقة، وأن يقوم بتحديد هذه الأهداف أعضاء الجماعة وقادتها.

ومن الملاحظ أن أعضاء الجماعة قد يتشابهون في أهدافهم، كما أنه قد يكون هدف الجماعة دون أن يكون هناك تشابه ظاهر بين الأهداف الفردية لأعضاء الجماعة. ولهذا من الضروري أن يتفق أعضاء الجماعة في إدراكهم لهذه الأهداف. كما يفترض أن يكون هدف الجماعة مصدر تأثير على أعضائها لدفعهم للعمل على تحقيقه حتى إذا لم يكن هدف الجماعة هو الهدف الفردي المفضل. وهذا يعني أن هدف الجماعة يجب أن يكون مرتبطاً بدوافع الأفراد أو حاجاتهم، وأن يكون مصدر تأثير على الأعضاء يدفعهم إلى النشاط في تحقيقه.

ولهذا فإن بعض الأهداف الجماعية يمكن التعبير عنه شعورياً، ويعتبر بمثابة "جدول أعمال خفي" (زهران 1977).

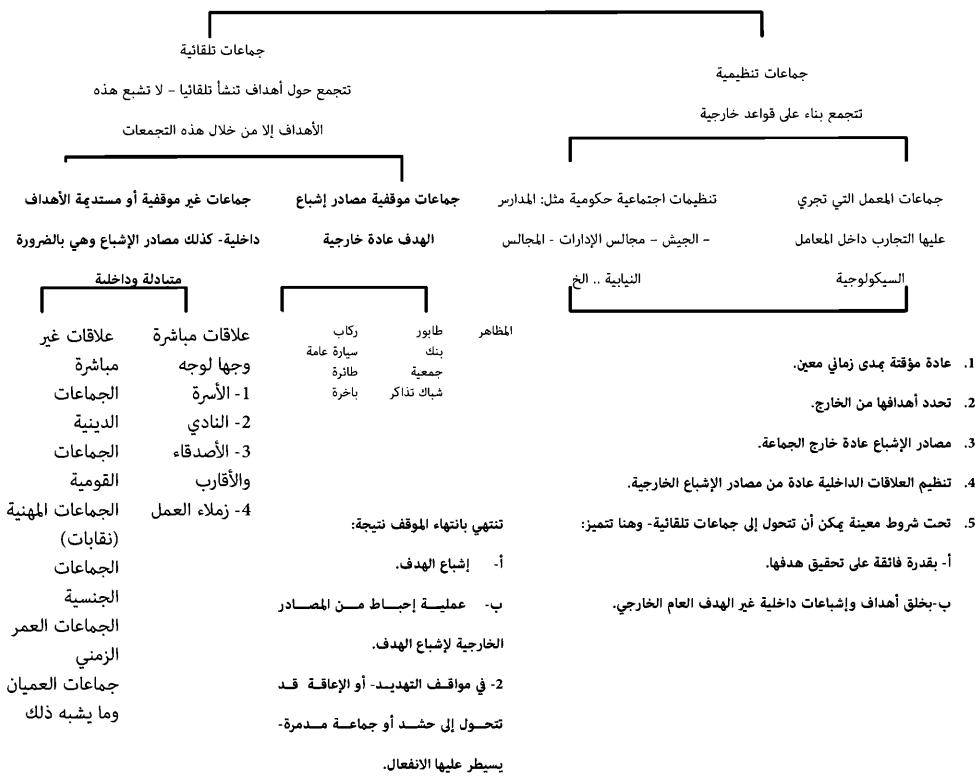
وهناك كثير من البحوث التي تناولت أهداف الجماعة، حيث تناولت التنافس بين الجماعات حين يكون الهدف هو تفوق الجماعة على الأخرى. كما تناولت التعاون بين الجماعات حيث يغلب أن تكون مساهمة الفرد موضوعية التوجيه، فيقل اهتمامه بما إذا كان هو أو غيره يقوم بالعمل الذي يكفي فرد إكماله للتنفيذ عن التوتر لدى كل منها:

فقد قام دويتش (1953) بتجربة قارن فيها بين جماعات يسود فيها التعاون مع جماعات يسود فيها التنافس. فقد كون عشر جماعات تجريبية تتكون كل جماعة من خمسة طلاب جامعيين، وكان عدد الجماعات التعاونية خمس جماعات والجماعات التنافسية خمس جماعات أيضاً، وكانت كل جماعة تجتمع كل أسبوع مرة واحدة ولمدة ثلاثة ساعات ولمدة ستة أسابيع متالية وقد حدد هدف الجماعة بحل بعض الألغاز ومناقشة بعض مشكلات العلاقات الإنسانية. وقد ذكر الأفراد الجماعات التعاونية أن الجماعات سوف تقيم على أساس مقارنتها بالجماعات الأخرى، وأن درجة كل عضو توقف على درجة جماعته كوحدة. كما ذكر لأفراد الجماعات التنافسية أن كلاً منهم سوف يحصل على درجة مختلفة، وهذا يتوقف على مساهمته النسبية في حل الجماعة ل مختلف المشكلات.. وسجلت الملاحظات عن الأفراد في تفاعلهم في كلتا الجماعتين، كما طبقت عليهم الاستفتاءات بعد انتهاءهم من الاجتماعات للكشف عن مشاعرهم، وأوضحت النتائج أن الجماعات التعاونية تتميز عن الجماعات التنافسية بالخصائص التالية:

- وجود دافع فردي أقوى لإكمال العمل الجماعي، والشعور بالواجب نحو الآخرين.
- توزيع أكبر للعمل بين أعضاء الجماعة، وتنوع أكبر في مساهمة الأعضاء، وتتنسيق أكبر بين الجهود في التفاعل الاجتماعي.

- تفاعل واتصال وتفاهم أكبر بين الأعضاء.
 - شعور أكبر بالرضا عن الجماعة، وتعبير أكثر عن روح الصدقة في المناقشات.
 - كل عمل يسهم به الفرد له قيمة بالنسبة للجميع بصرف النظر عن الشخص الذي قام به.
 - كانت الجماعات التعاونية أعلى إنتاجاً من الجماعات التنافسية.
- كما قام فوريزوس وأخرون (Fouriezo et. Al. 1953) بدراسة اجتماعات حقيقة لهيئات حكومية وأهلية، حيث استعانوا في كل اجتماع بمقاييس لتقدير قوة الدافع لدى الأفراد بالنسبة لهدف الجماعة، وفيه يتطلب من الملاحظين أن يقدروا ما إذا كان سلوك الأعضاء موجهاً أساساً نحو إشباع الحاجات المرتبطة بالذات أم موجهاً أساساً نحو تحقيق هدف الجماعة أو حل المشكلة التي تواجهها. وقد دلت النتائج أنه إذا قلت قوة الدافع لتحقيق هدف الجماعة قل إنتاجها، وقل شعور أفرادها بالرضا عن الاجتماع، وعن القرارات التي اتخذت، وعن الرئاسة واشتدت حدة الصراع بين أفرادها، ونظرموا إلى أنفسهم على أنهم غير متحدين (زهران، 1977).

يمكن تقسيم الجماعات إلى



شكل رقم (3): تقسيم الجماعات (الشيخ / 1992، ص35).

بناء الجماعة Group Structure:

يتكون بناء الجماعة من الأجزاء والمراكز المتميزة فيها، وترتيب بعضها بالنسبة للبعض الآخر. ويتبين في بناء الجماعة نوع العلاقات الاجتماعية بين أعضاء الجماعة وطريقة الاتصال بين الأعضاء، وتحدد مراكز القوة وإمكانيات الحراك الاجتماعي للأعضاء. فبناء الجماعة يقوم لضمان كفاءة الجماعة من حيث الكفاءة الموضوعية (أي درجة نجاحها في تحقيق أهدافها الجماعية) والكفاءة الذاتية (أي درجة نجاحها في إرضاء أفرادها). ويهتم علماء النفس الاجتماعي بتنظيم بناء الجماعة بحيث يؤدي إلى أقصى درجات الكفاءة، فتحدد وظائف كل مركز من المراكز، وتوضح مسؤولياته نحو المراكز الأخرى في شبكة الاتصال الاجتماعي. كما يقوم بناء الجماعة أيضاً نتيجة لاختلاف الأعضاء في دوافعهم وفي قدراتهم وفي خصائصهم الشخصية. فالبعض يسعى إلى مراكز القيادة، في حين نجد البعض الآخر يفضلون أن يكونوا تابعين. إلا أن القادة، والأتباع يشعرون جميعاً بالأمن عن طريق الانتماء إلى جماعة تستقر إلى حد ما العلاقات بين أفرادها.

ويتأثر بناء الجماعة بعدد من العوامل البيئية الطبيعية والاجتماعية، مثل المساحة التي توجد فيها الجماعة للقيام بتفاعلها، وكذلك وفرة وسائل الاتصال.

كما أن ترتيب وطريقة جلوس الأفراد أثناء التفاعل الاجتماعي وإمكانية رؤية وسماع الأفراد بعضهم البعض، له تأثير واضح أيضاً. وللبيئة الاجتماعية تأثيرها في بناء الجماعة. فالتركيب الطبقي أو العنصري قد ينعكس أثراً في بناء العلاقات الاجتماعية للجماعات المختلفة في الجيش، وفي المدارس، وفي المصانع، وفي مختلف مرافق الحياة. كما يتأثر بناء الجماعة أيضاً بحجم الجماعات ففي الجماعات الكبيرة تكون الفرصة أمام الأعضاء للمشاركة، والتفاعل الاجتماعي أقل، ويكونون أقل رضا عن الاجتماع، ويستغرقون وقتاً أطول للوصول إلى اتفاق، وقد ينقسمون إلى جماعات

متضارعة. كما أن القادة في الجماعات الصغيرة يغلب أن يكون لهم تأثير في القرار الجماعي المتخذ أكبر من تأثير القادة في الجماعات الكبيرة، وأن القادة في الجماعات الكبيرة يجب أن يكونوا أكثر مهارة (حمزة، 1982؛ زهران، 1977).

أنواع وخصائص بناء الجماعة:

إن دراسة أنواع وخصائص بناء الجماعة تساعدنا في المقارنة بين جماعة وأخرى، وبين بناء نفس الجماعة من وقت لآخر. ويمكن النظر إلى بناء الجماعة من زوايا متعددة لعل أهمها التي اقترحها كارترايت وزاندر & Cartwright & Zander وهي:

- 1- بناء العلاقات الاجتماعية (البناء السوسيومترى).
- 2- بناء الاتصال الاجتماعي (طرق الاتصال بين أفراد الجماعة).
- 3- بناء القوة الاجتماعية (السلطة النسبية للأدوار الاجتماعية).
- 4- بناء الحراك الاجتماعي (التروي الرأسى).

Sociometric Structure: (البناء السوسيومترى)

يقصد ببناء العلاقات الاجتماعية، العلاقات المبنية على الاختيار والتجاذب أو الرفض والتنافر. ويختلف بناء العلاقات الاجتماعية من جماعة إلى أخرى، حيث تمثل هذه الاختلافات في نمط العلاقات بين الأفراد، حيث نجد مثلاً في داخل الجماعة جماعة أصغر يرتبط أفرادها بعضهم بالبعض الآخر دون أن ترتبط كل جماعة صغيرة بغيرها. وقد نجد في جماعة أخرى أن كل شخص يختار كل شخص آخر، أي أن كل عضو في الجماعة يكون له موضع ومكانة في بناء العلاقات الاجتماعية. وقد يكون هناك موقع مركبة أو طرفية منعزلة.

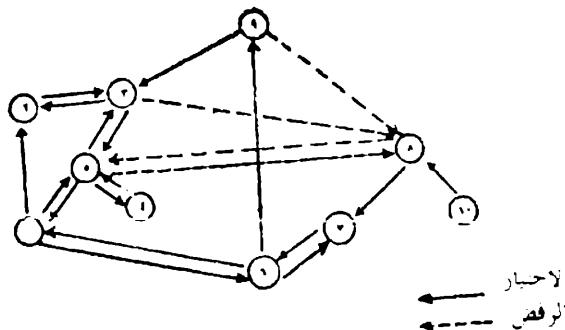
وقد نجد جماعة يسود فيها الرفض والتنافر وأخرى يسود فيها الاختيار والتجاذب، وثالثة يختلط فيها هذا النمط بذاك.

ويمكن دراسة بناء العلاقات الاجتماعية باستخدام مقياس العلاقات الاجتماعية أو الاختبار السوسيومטרי (Sociometric Test) الذي أدخله يعقوب موريتو (1934) في علم النفس الاجتماعي.

وهذا المقياس أداة لتقدير الاختيار (Choice) أو الرفض (Rejection) داخل الجماعة، حيث يتطلب من كل منهم (على انفراد وفي سرية تامة) أن يختار عدداً من الأفراد الآخرين في الجماعة الذين يشاركونهم في نشاط معين، وعددًا من الأفراد الذين يرفضون أن يشاركونهم في هذا النشاط.

ويمكن للباحث أن يتطلب من أفراد الجماعة ذكر أسباب الاختيار وأسباب الرفض، وذكر الصفات الشخصية للأفراد المعرفتين، وبعد ذلك تحلل بيانات المقياس.

ويمكن رسم ما يسمى (السوسيوجرام) لبيان اختيارات الأفراد الاجتماعية لبعضهم البعض وذلك في الشكل رقم (4):



شكل رقم (4): سوسيوجرام رسم العلاقات الاجتماعية عن Proctor & (LOOMIS ibid)

وفي حالة ما إذا كانت الجماعة تتكون من فئات مختلفة، مثل الذكور والإناث أو من جنسيات أو أديان أو مستويات اقتصادية مختلفة، فإنه يرمز لأفراد كل فئة بشكل خاص، فقد يشار إلى البنين بدوائر وإلى البنات بمثلثات مثلاً... الخ.

وتعطي قراءة وتفسير البيانات السوسيومترية أو رسم العلاقات الاجتماعية معلومات هامة عن بناء الجماعة أهمها ما يلي:

* التعرف على النجوم **Stars**: أي أن الذين يحصلون على أكبر عدد من الاختيارات وهم القادة الذين يمكن التأثير في الجماعة عن طريقهم ويمكن أن يتولوا مسؤوليات في الجماعة.

* التعرف على المرفوضين **Rejected**: وهم الذين يحصلون على أكبر عدد من أصوات الرفض وهم غير المتواافقين اجتماعياً ويجب علاج وضعهم الاجتماعي.

* التعرف على المعزولين **Isolated**: وهم الذين لا يحصلون على اختيار أو رفض والذين يجب العمل على إدماجهم في الجماعة.

معرفة الاختيار المتبادل والرفض المتبادل: وذلك حسب قول الشاعر:

وحب كامن لك في فؤادي وآخر في فؤادك لي أكيد

* معرفة الاختيار غير المتبادل: والذي يوضح أن القلوب متنافرة كأن يختار الشخص شخصاً يرفضه.

وقد درس هاربر (Harper 1968) بناء العلاقات الاجتماعية في الجماعة فوجد أن مقياس الرفض أكثر ثباتاً من مقياس الاختيار. وقد استخدم "مورينو" هذه الطريقة في توزيع الأطفال في المدارس على أساس اختيارهم لزملاهم الذين يميلون إليهم أكثر من غيرهم خاصة في المدارس الداخلية.

كما تستخدم هذه الطريقة في توزيع العمال في المصانع والزملاء في المعسكرات وقد أظهرت دراسة فرنش (French 1953) أن الأفراد الذين يشغلون مراكز سوسيومترية طرفية في البناء السوسيومترى يسوء توافقهم وتكثر مشكلاتهم السلوكية، وينزعون إلى ترك الجماعة عندما تواجهها الصعب (ثيبوت Thibaut 1953). كما وجد أن الجماعة التي تتم العلاقات الاجتماعية فيها بارتفاع مستوى الروح المعنوية يزيد فيها الاختيار الإيجابي للقادة، وتنتجه معظم الاختيارات إلى أفراد من الجماعة نفسها (زهران، 1977).

بناء الاتصال الاجتماعي (طرق الاتصال بين أفراد الجماعة):

يتم التفاعل الاجتماعي بين أعضاء الجماعة عن طريق الاتصال الاجتماعي. ويتضمن التفاعل مرسلاً ومستقبلًا واتصالاً بينهما عن طريق الرسالة اللغوية، والمقرؤة والمسموعة والمرئية.

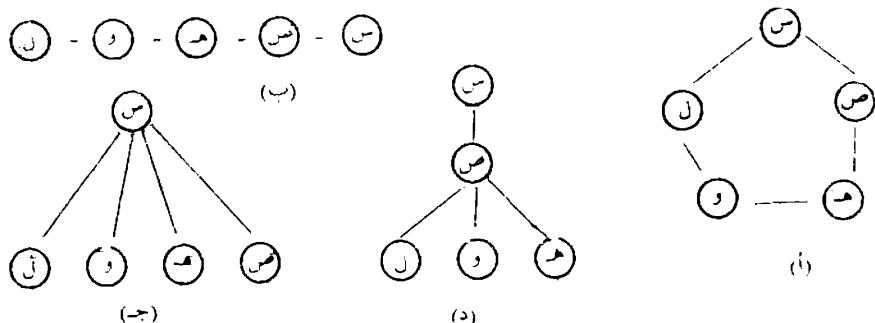
ويحاول علم النفس الاجتماعي تحديد أنواع التأثير والتأثير التي تعتمد على الخصائص المختلفة للمستقبل والمرسل والرسالة. ويطلب التفاعل الاجتماعي سعيًا لتحقيق هدف الجماعة حداً أدنى من الاتصال. كما أن سلوك الجماعة يتاثر بنمط الاتصال بين أفرادها.

ولكي يشير لهم بناء الجماعة يجب أن نحدد شبكة الاتصال أو نظام الاتصال أو طرق الاتصال بين المراكز المختلفة من الجماعة فهذا يمكن تحديد موقع كل فرد فيها. وفي الجماعات - في الحياة العامة - نلاحظ أن شخصاً معيناً قد يشغل مركزاً وسطياً يمكنه من الاتصال بكل الأفراد الآخرين باستخدام عدد قليل نسبياً من الوصلات المباشرة. وهذا المركز يمكنه من أن يسمع عن كل شيء تقريباً يدور في محيط الجماعة. بينما نجد فرداً آخر يشغل مركزاً طرفيأً أي أنه يبعد عن الاتصال المباشر بالكثير من الأفراد الآخرين، فلا يتيسر له الاتصال بهم إلا عن طريق عدد كبير من الوصلات،

فيبعد بذلك عن مجرى الحوادث في الجماعة. وقد نجد شخصاً ثالثاً في المركز الوحيد الذي يصل بين جزئين من أجزاء الجماعة، فيكون بذلك في "عنق الزجاجة" ويمكنه هذا المركز من معرفة كل شيء يدور في الجماعة. وفي بعض الجماعات الرسمية (الوحدة العسكرية مثلاً) نجد أن الاتصال بين المراكز والرتب المختلفة فيها يحدد على وجه معروف للجميع، فلا يكون مسماً للفرد مثلاً أن يتصل بقائد الوحدة إلا عن طريق التسلسل القيادي. إلا أن ذلك ليس هو الحل دائمًا فقد نرى في الجماعات التي تبعد عن الرسميات شبكة اتصال محدودة تنشأ دون اتفاق صريح أو فرض خارجي، وقد تتحدد الاتصالات تلقائياً على معلومات معينة، كالمعلومات ذات الطابع السري مثلاً أو التي يرى المرؤوس ضرورة نقلها إلى الرئيس، أو المعلومات الهامة جداً التي لا يسمح الوقت بنقل غيرها (حمزة، 1982م؛ زهران، 1977).

وقد حاول بافيلاس (Bavelas 1948, 1953) أن يخضع أنماط الاتصال المختلفة للتحديد العلمي الدقيق، وأثبتت أنه يمكن التحكم فيها وتداولها تجريبياً.

فإذا افترضنا جماعة مكونة من خمسة أشخاص مثلاً. أمكن أن نتصور أنماطاً مختلفة للاتصال فيما بينها، حيث يمثل كل خط وصلة، كما يفترض أن الاتصال متبادل، أي إذا اتصل الشخص (س) بالشخص (ص) فإن الافتراض أن (ص) يستطيع الاتصال بالشخص (س) كما في الشكل التالي:



كما وجد بافيلاس Bavelas أن اختلاف نمط الاتصال (في الجماعات المختلفة) يؤدي إلى اختلاف السلوك الاجتماعي من حيث الدقة والنشاط ورضا أعضاء الجماعة وظهور القامة وتنظيم الجماعة وسرعة حل المشكلات ودوار الجماعة كجماعة. كما وجد أيضاً أن وضع الأفراد في نمط الاتصال يؤثر في سلوكهم. فنمط الاتصال يحدد إمكانية أو احتمال وصول الفرد إلى مركز القيادة ورضاه عن عمله مع الجماعة وكمية نشاطه ومدى إسهامه في نشاط الجماعة. وتوصل هيس وميلر Heise and Miller (1955) إلى أن أداء الجماعة الصغيرة يتوقف على أمثلة الاتصال بين أعضاء، ونوع المشكلة التي تعمل على حلها، والضعف الذي تعانيه أثناء عملها.

كما وجد ليفيت ومويلر (Leavitt & Mueller 1955) أن إكمال دائرة الاتصال بين المرسل والمرسل إليه يزيد من دقة نقل المعلومات والثقة فيها وأن التبادل الحر في نقل المعلومات يؤدي إلى تحسن كبير في نقلها. كما وجد أن خبرة المرسل تسهم في تحسين دقة الاتصال أكثر من خبرة المرسل إليه، وأن عدم التبادل يؤدي إلى عدوان من جانب المرسل إليه، وتشكك من جانب المرسل.

- بناء القوة الاجتماعية (السلطة النسبية للأدوار الاجتماعية) **Power**
 - **Structure**

يقصد بناء القوة الاجتماعية "من يؤثر في من؟". فقد يستطيع فرد ما أن يؤثر في فرد آخر. (له قوة عليه في أمور معينة) بينما يتأثر بنفس ذلك الفرد الآخر في أمور أخرى. ويحدد موضع الفرد في بناء القوة ما يستطيع هذا الفرد أن يفعل، ومجال حريته في الحركة، ومقدار استقلاله في عمله، فإذا كان وضعه أو مركزه تحت وضع أو مركز الآخرين، فإن ذلك قد يهدد شعوره بالأمن، وقد يحاول مهادنة أصحاب مراكز القوة.

كما يتضمن بناء القوة الاجتماعية السلطة النسبية لكل دور في الجماعة، ومدى تأثير كل فرد على الآخرين. ويمكن تمييز عدة أساس لبناء القوة الاجتماعية أهمها: القوة الشرعية، وقوة الإلزام، وقوة الإثابة، وقوة الاحترام، وقوة الخبرة، وقوة المكانة. وقد بين ليبيت وأخرون (Lippitt. et. al. 1953) من خلال دراسته التجريبية أن المراهقين في المعسكرات الصيفية من كان لديهم أكبر قوة للتأثير على الآخرين، هم الأشخاص الذين يحتمل أن يقلد الآخرون سلوكهم الذي يعتبرونه ممثلاً لمعايير الجماعة.

كما توصل هورويتز وأخرون (Hurwitz, et. al. 1953) من خلال دراستهم لآثار القوة في العلاقات بين أعضاء الجماعة في عينة من المشتغلين في ميدان الصحة النفسية إلى أن الأفراد الذين يشغلون المراكز الدنيا في علاقات القوة يكون إدراكيهم وسلوكهم نحو أصحاب المراكز العليا دفاعياً يهدف إلى التقليل من التوتر الذي يصاحب هذا التباين في العلاقات، فيشعرون بالميل نحو أصحاب تلك المراكز العليا، ويبالغون في تقدير مثل أصحاب هذه المراكز نحوهم، وإذا تكلموا وجهوا كلامهم إليهم.

كما وجدوا أيضاً أن الأفراد أصحاب المراكز العليا يميلون أيضاً نحو أصحاب المراكز العليا ويتعلقون بهم ويرغبون في أن يميل إليهم هؤلاء. ولكن بحكم

مراكزهم العليا يشعرون بأمن أكبر، ويشتكون في المناقشة بسرية أكبر لأنها تكون أقل تهديداً لهم.

وقد قام تورانس (Torrance 1955) بتجربة استخدم فيها 62 جماعة دائمة من سلاح الطيران، بحيث تتكون كل جماعة من طاقم الطائرة المقاتلة والذي يضم طياراً قائداً وملحاً جوياً، والجندي المكلف بإطلاق النيران من مدفع الطائرة. أما الجماعات المؤقتة فقد كان عددها 22، وطلب من كل جماعة دائمة أو مؤقتة، اتخاذ قرار في أربع مشكلات مختلفة في صعوبتها. وقد وجد أنه في كل المشكلات الأربع، كان التأثير متتفقاً مع بناء القوة في الجماعة. وكان التأثير بوجه عام أقل في الجماعات المؤقتة منه في الجماعات الدائمة.

بناء الحراك الاجتماعي (الترقي الرأسي): Locomotion Structure

يقصد ببناء الحراك «إمكانية انتقال الأفراد من مركز إلى آخر» مما يكون له أثر على جاذبية المراكز المختلفة، وعلى الروح المعنوية في الجماعة. وإذا تغير الدور الاجتماعي لشخص أو أسرة أو طبقة اجتماعية فإن التغيير يعرف بالحرaka الاجتماعي أو الترقي الرأسي. من أمثلة ذلك: الحراك من دور اجتماعي مثل مدرس ثانوي إلى أستاذ جامعي. ومن المعروف فإن الكثير من المؤسسات والجماعات الرسمية تحدد خطوطاً واضحة للحراك أو الترقي من مركز لأخر، فلا يرقى إلى المركز الحالي إلا أشخاص يشغلون مراكز معينة أخرى.

ويتوقف بناء الحراك على الوظائف التي يؤديها الفرد في الجماعة وموضع الفرد في شبكة الاتصال، وقدرته على استخدام القوة ومكانته الاجتماعية ومؤهلاته العلمية... الخ.

إن هذه الخصائص البنائية للحراك الاجتماعي تؤثر تأثيراً كبيراً في جذب المراكز المختلفة لأفراد الجماعة وفي الروح المعنوية بصورة عامة. فمن المعروف أن الفرد لا

يقبل الانضمام إلى جماعة إلا إذا ضمن الحراك الاجتماعي فيها، وإذا توقف الحراك الاجتماعي الرئيسي عند درجة الصفر يصبح من المستحيل على الفرد أن يغير طبقته الاجتماعية، ويعتبر هذا النوع من "الانغلاق الاجتماعي" كما يراه مالباس (Malpass 1976).

تماسك الجماعة :Group Cobesiveness

تعددت في السنوات الأخيرة المفاهيم حول تماسك الجماعة، حيث اكتسب موضوع التماسك أهمية كبيرة، فهو يمثل الظواهر الجماعية الأساسية لاستمرار الأفراد في عضوية الجماعة.

فالتماسك هو الرابط الذي يربط أفراد الجماعة، ويعقّل على العلاقات بينهم وبين البعض الآخر.

كما يشير تماسك الجماعة أيضاً إلى التقارب الشديد بين مكونات الجماعة، فهو يُعرف في ضوء الروح المعنوية التي تجمع بين الأفراد، والشعور بالانتماء إلى الجماعة، والإقبال على نشاطها، والكفاءة الإنتاجية لها / وغير ذلك من جوانب أو ظواهر ترتبط بالجماعة.

كما استخدم مفهوم تماسك الجماعة ليدل على قوة جذب الجماعة لأفرادها، حيث يُعرف التماسك في ضوء هذا المفهوم بأنه ومحصلة القوى التي تجذب الأعضاء إلى الجماعة وتدفعهم إلى البقاء فيها ومقاومة التخلّي عن عضويتها". فستنجر وآخرون (Festiager. Et. al. 1950).

ويُمكن الاستدلال على تماسك الجماعة من خلال ما يلي:

- 1- اختيار أعضاء الجماعة بعضهم البعض في مواقف العمل ومواقف أخرى غير مواقف العمل.

- تماسك أعضاء الجماعة في الظروف العصية المهددة للجماعة أو لبعض أو لأحد أفرادها.
 - تحمل كل عضو من أعضاء الجماعة المسؤولية تجاه الجماعة.
 - امتحان كل عضو في الجماعة لدوره.
 - تفهم كل عضو في الجماعة لدوره.
 - إشباع الجماعة لاحتياجات الأفراد.
- (الشيخ، 1992).

أدلة ومقاييس تماسك الجماعة:

يقيس تماسك الجماعة بعدة طرق منها سؤال أعضاء الجماعة إلى أي حد يحب كل منهم بقية الأعضاء، أو إلى أي حد يود كل منهم البقاء كعضو فيها، وإلى أي حد يشارك في نشاط الجماعة... الخ. وقد اتفق الباحثون على وجود عدد من الأدلة والمقياسات التي تدل على تماسك الجماعة منها:

* أحاديث الأعضاء: وذلك بلاحظة عدد المرات التي يستخدم فيها أعضاء الجماعة كلمة "أنا" وكلمة "نحن" في أحاديثهم، وكذلك العبارات المعبرة عن الشعور بالرضا أو عدمه كما عبر عن ذلك هوایت ولبیت (1953).

* مقاييس الصداقة: لقد حاول كل من فستنجر وآخرون (Festinger, et. Al. 1953) دراسة تكون الصداقات بين الأفراد وقارنوها من جماعة إلى أخرى في وحدات سكنية جامعية فوجدوا أنه حين تشبع جماعات الجيران حاجات الأعضاء فإنها تزداد تماسكاً، ويزداد رضا الأفراد عن الجوانب الأخرى في حياة الجماعة.

كما يمكن التدليل على الصداقة بإعطاء أعضاء الجماعة قائمة بأسماء زملائهم في الجماعة وقائمة بدرجات الصداقة بوضع رقم أمام كل منها كما يلي:

(5) أعز أصدقائي (4) صديق (3) بين بين (2) ليس صديقي (1) أكرهه.

ويطلب من كل عضو في الجماعة وضع الرقم المناسب أمام اسم كل زميل. ويمكن جمع الدرجات التي يحصل عليها كل عضو على حدة والجماعة ككل. وتدل الدرجة المرتفعة على سيادة الصداقة بين أعضاء الجماعة وتماسكها.

وقد استنتاج هاجستروم وسلفين (Hagstrom and Selvin 1965) من خلال دراستهم التحليلية تسعة عشر دليلاً على التماسك الاجتماعي على 20/ جماعة من طلاب الجامعة الذين يعيشون معاً ووجداً أن هناك بعدان رئيسيان للتماسك الاجتماعي هما: الرضا الاجتماعي، وقوة العلاقات الاجتماعية.

* مدى التزام أعضاء الجماعة بمعاييرها: فقد وجد كوش وفرنش Coch & French (1948) أنه إذا اشترك العمال أو ممثلوهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بتغيير طرق الإنتاج وتحديد معايير الجماعة فإن ذلك يزيد من درجة التزام الأعضاء بمعايير الجماعة ويزيد من تماسكها.

* احتفاظ الجماعة بتماسكها أوقات الأزمات: فقد وجد فرنش (1953) أن الجماعات المنظمة (فرق كرة السلة، فرق كرة القدم، جماعات الأندية) تكون أقل عرضة للتفكك من الجماعات غير المنظمة (جماعات تجريبية من طلبة لم يسبق لهم التعارف) في حالات الإحباط، وكذلك في حالة خروج أحد أفراد الجماعة.

* الحالة الانفعالية لأفراد الجماعة: طبق ليبو (Libbo 1953) اختباراً إسقاطياً على مجموعة من الأفراد، طلب منهم كتابة قصص عن ثلاث صور تعرض عليهم، وكذلك استبياناً يشتمل على أسئلة حول ما إذا كان الفرد يرغب البقاء في الجماعة، وكم مرة يرغب حضور اجتماعاتها، وهل يعود إلى الجماعة إذا حلث، ثم حاول أحد الأعضاء إعادة تكوينها. وقد استطاع الاختبار التمييز بين حالات الجاذبية المرتفعة وحالات الجاذبية المنخفضة. وقد وجد أن الأفراد في الحالات الأولى

ينزعون إلى البقاء في جماعاتهم بعكس غيرهم حيث أن البيئة المباشرة في الجماعة تؤثر في الحالة الانفعالية لأفراد الجماعة.

* الإسهام والانتظام في نشاط الجماعة: لقد وجد مان وبومجارتل (Mann & Baumgartel 1952) ارتباطاً دالاً إحصائياً بين متوسط الغياب بين العمال داخل قسم من أقسام الشركة التي يعملون بها وبين درجة الرضا في صفووف أعضاء هذا القسم عن موضوعات معينة مثل التفتيش، والزملاء في العمل، أو طبيعة العمل. كما وجدوا أن 62% من أفراد الجماعات (ذوي المهن الراقية) التي يقل فيها الغياب، قدروا في إجاباتهم على استفتاء أن جماعاتهم أكثر تماسكاً من جماعات الأفراد الأخرى، بينما لم يقرر ذلك غير 21% فقط من أفراد الجماعات الأخرى التي يكثر غياب أفرادها. وهذا يدل على أثر إدراك الأفراد لتماسك جماعاتهم.

العوامل المؤدية إلى زيادة جاذبية الجماعة:

إن أهم هذه العوامل ما يلي:

- * مدى إشباع حاجات الأعضاء داخل الجماعة.
- * مكانة الأفراد داخل الجماعة.
- * مدى سيادة العلاقات التعاونية بين أعضاء الجماعة.
- * ازدياد التفاعل بين أفراد الجماعة.
- * تأثير الظروف الاجتماعية على تغيير حاجات الأفراد.
- * مدى التشابه بين أعضاء الجماعة.

ديناميات الجماعة Group Dynamics:

يقصد بالдинامية العلاقة العلية أو السببية Cause-effect. ويشير هذا المصطلح إلى كيفية تكوين الجماعة أو كيفية أدائها لوظائفها، كما يشير أيضاً إلى

دراسة الوسائل والإجراءات الالزمة للتغيير بناءً أو تركيب الجماعة وسلوكياتها
كجماعة وليس كأفراد.

والجدير بالذكر فإن ميدان ديناميات الجماعة، يرتبط باسم كيرت ليفن Lewin منذ عام 1943، حيث يطلق ليفن "لفظ ديناميات الجماعة" على التحليل النظري والدراسة التجريبية لمشكلات الحياة الاجتماعية المتغيرة (أو الدينامية). كما أوضح أن النظرية في مجال علم النفس يجب أن ترتبط بالتطبيق العملي في الميدان المتعلق بها بصورة منهجية في إطار مفهوم ديناميات الجماعة، مما يسهم في تقديم حلول منطقية للمشكلات النظرية كد فعل طبيعي لتقوية الاستيعاب العقلي للمشكلات الاجتماعية على أساس تجريبية تعتبر الجوهر الأساسي في حلها.

ويشير رونالد لويس Ronald Lewis إلى اصطلاح ديناميات الجماعة بأنه عبارة عن بحث في عمليات التفاعل داخل الجماعات الصغيرة.

ويرى انجلش H. B. English أن هذا المصطلح يعني التغيرات الدينامية التي تحدث داخل الجماعات الاجتماعية. فالجماعة تميز بأنها "كل دينامي" ومعنى هذا أن التفاعل الذي يؤدي إلى التغيير في حالة أي جزء من أجزاء الجماعة يؤدي إلى تغيير في أي جزء آخر. فمثلاً تغير علاقات القوة في الأسرة إذا توفي عضو فيها، أو إذا انضم إليها عضو جديد بالزواج أو الميلاد مثلاً.

فينامية الجماعة هي التفاعل مضافاً إليه عنصر التغير (زهران، 1977).

وقد عرف شرتزر وستون (Shertzer & Stone 1981) ديناميات الجماعة على أنها القوى المتفاعلة داخل الجماعات والتي تنظم وتدير العمل فيها من أجل تحقيق أهدافها.

كما ذكر كارترايت وزاندر (Cartwright & Zander 1968) ثلاثة استعمالات سائدة لدى المشتغلين في مجال علم النفس الاجتماعي حول مفهوم دينamiات الجماعة هي (*):

- 1 تدل دينامييات الجماعة على أيديولوجية سياسية معينة تتعلق بطرق تنظيم وإدارة الجماعات، حيث تؤكد هذه الأيديولوجية على أهمية القيادة الديمقراطيّة، ومشاركة الأعضاء في اتخاذ القرارات، واستفاده كل من الأفراد والمجتمع الذي يعيشون فيه مما تشرمه الأنشطة المتعاونة بين كل جماعة منها.
 - 2 تدل دينامييات الجماعة على مجموعة معينة من الأساليب الفنية المستخدمة في البرامج التدريبية التي تستهدف تنمية التفاعلات الاجتماعية بين أعضاء الجماعة الواحدة، وتدعم التواصل الجيد بينهم من أجل التوصل إلى وحدة فكر بداخلها وإمكانية اتخاذ القرار الجماعي عن قناعة تامة به.
 - 3 تدل دينامييات الجماعة على ميدان استطلاعي يستهدف تحصيل المعرفة حول طبيعة الجماعات المختلفة، وقوانين نشأتها وتكوينها وتطورها وتنميتها، وأساليب العلاقات الاجتماعية المتداخلة بين أعضائها من جهة وبينها كوحدة لها مكان مستقل وبين غيرها من مؤسسات المجتمع.
- أما عمر (1992، ص248) فيرى أن مفهوم دينامييات الجماعة "يدل على القوى المتفاعلة، سواء أكانت قوى داخلية أم قوى خارجية، التي تؤثر على سلوكيات الأعضاء وأدوارهم التي يمارسونها في محيط البيئة السيكولوجية التي تحيط بهم داخل نطاق الجماعة. العلاجية، مستثمرة التأثيرات الإنسانية المتبادلة بينهم في تحقيق الهدف العام الذي تكونت هذه الجماعة من أصلها".

ولдинاميات الجماعة عدة مظاهر منها: التفاعل الاجتماعي، والتكامل الاجتماعي، والعلاقات الإنسانية، والتغير الاجتماعي وغير ذلك من مظاهر السلوك الاجتماعي.

ويحاول المهتمون بدراسة ديناميات الجماعة التركيز على القوى النفسية والاجتماعية المؤثرة في الجماعة والتي من شأنها أن تساعد الجماعة على تحقيق وظائفها.

وسوف نقتصر في حديثنا في هذا الجانب على التفاعل الاجتماعي لما نوليه من أهمية خاصة.

Social Interaction: التفاعل الاجتماعي

يعرف سوانسون (Swanson. 1965) التفاعل الاجتماعي بأنه "العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم ببعض عقلياً وداعياً وفي الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك".

أما التعريف الإجرائي للتفاعل الاجتماعي فيكون ما يحدث عندما يتصل فردان أو أكثر (ليس بالضرورة اتصالاً مادياً) ويحدث نتيجة لذلك تعديل السلوك.

كما أن التأثير في التفاعل الاجتماعي يتوقف على شخصية الفرد ومكانته الاجتماعية "مور" (Moore 1968).

ويرى آدمز (Adams 1967) أن الشبكة الاجتماعية للفرد تتكون من الأشخاص الذين له معهم اتصال ورابطة اجتماعية، وبينه وبينهم تفاعل اجتماعي.

ومن مظاهر التفاعل الاجتماعي تقويم الذات والآخرين، وإعادة التقويم والتقويم المستمر. بالإضافة إلى ذلك فإن عملية الاندماج الاجتماعي تعد من أهم مظاهر التفاعل الاجتماعي. إن هذه العملية تطبع بها المادة الخام للطبيعة البشرية في

أنماط ثقافية متنوعة. فعملية الاندماج في الحياة الاجتماعية تعد بالنسبة لعلم النفس الاجتماعي بمثابة التاريخ للعلوم الاجتماعية.

ويعدها مورفي Murphy ونيوكومب Newcomb محور المادة الدراسية لعلم النفس الاجتماعي.

فالتفاعل الاجتماعي ليس إلا عملية يتم من خلالها إقامات علاقات تفاعلية بين أعضاء الجماعة يشارك بعضهم البعض الآخر في النواحي العقلية والانفعالية والاجتماعية.

وفي عملية التفاعل الاجتماعي يمكن أن نميز بين أربع عمليات تتم من خلالها هذه العملية وهي: الصراع، والتعاون، والتنافس، والمواءمة.

ويتميز الصراع عن المنافسة في أنه في حالة الصراع يوجه الأفراد طاقتهم نحو هدف أعدائهم أو إيذائهم. أما في التنافس فغالباً ما يتبع الأفراد سللاً متوازية موجهة نحو الهدف المشترك نفسه. أما التعاون فيصف مجهوداً متناسقاً متصلًا بين فردین أو أكثر. في حين أن المواءمة تشير إلى إنهاء الصراع إما عن طريق إخضاع فريق للأخر مما يتربى عليه فرض علاقة السيد والعبد أو عن طريق إيجاد حل وسط.

وتحول فعالية قوة الثواب والعقاب في التفاعل الاجتماعي أجري ميلر وأخرون (Miller. et. al. 1969) بحثاً وجدوا من خلاله أن زيادة القدرة على إثابة الآخرين لها أثر كبير على سلوكهم بدرجة واضحة عن زيادة القدرة على عقابهم، وأن العقاب عديم الفعالية في التفاعل الاجتماعي.

وتفسير ذلك أن الثواب يشجع الاستجابات المحببة للثواب ويعزز السلوك المطلوب، بينما العقاب يكف الاستجابات المسببة للعقاب فقط.

وقد حاول بيلز (Bales 1950) تحليل عملية التفاعل الاجتماعي في معمل العلاقات الاجتماعية بجامعة هارفارد بأمريكا، حيث وجه الكثير من بحوثه إلى دراسة عمليات التفاعل بين الأفراد.

يفترض "بيلز" أن الجماعة في حلها المشكلة الكاملة، تنتقل من الاهتمام النسبي بمشكلات التعرف، أي الوصول إلى تعريف مشترك للموقف ويشكل ذلك طلب وإعطاء المعلومات وتوضيحها، إلى مشكلات تحديد الأسس التي تقوم في ضوئها الحلول المختلفة، ويشمل ذلك طلب أو إبداء الرأي وتحليل المشاعر أو التعبير عنها، ثم إلى مشكلات الضبط أي محاولات الأعضاء التأثير بعضهم في البعض الآخر. كما يشمل طلب الاقتراحات وتقديمها، والتوجيه إلى مختلف أنواع السلوك الممكنة، ثم الوصول إلى قرار نهائي.

ولكي تواجه الجماعة المشكلات وحلها في كل من هذه المراحل، يتبعن عليها أن تعالج مشكلات تنظيمها فتعالج التوترات التي تنشأ في الجماعة (ضبط التوتر) وتعمل على صيانة تكامل الجماعة (التكامل) (حمزة، 1982).

وقد اهتم "بيلز" بفئات أربع من المتغيرات هي: الشخصيات المتميزة بين أعضاء الجماعة، والخصائص المشتركة بين أعضاء الجماعة، وتنظيم الجماعة، والأحداث التي تنشأ عن طبيعة المشكلة والتي تتغير بتفاعل أفراد الجماعة (زهران، 1977).

وقد وضح "بيلز" عملية التفاعل الاجتماعي بواسطة شكل يبين فئات عملية التفاعل والذي وجد أنه من الضروري تحقيق شروط معينة في الجماعة وفي المشكلة وهذه الشروط هي:

- 1 - أن يكون الأفراد أسواء.
- 2 - أن يكون الأفراد راشدين.

- 3- أن يكون الأفراد على مستوى معقول من التعليم.
- 4- أن يكون هناك حد أدنى من التماسك الاجتماعي.
- 5- أن يكون هناك بعض التقارب بين المراكز المختلفة في الجماعة.
- 6- أن تكون هناك مشكلة محددة تتطلب تصميماً ووضع خطة واتخاذ قرار.
- 7- أن تكون المشكلة قابلة للحل في خلال فترة المناقشة.

وفيما يلي شكل يبين فئات عملية التفاعل الاجتماعي:

التكامل

- ١ - إظهار التهابك، رفع شأن الآخرين
تقديم العون والمساعدة. المكافأة.

- التحكم في التوفير
٢ - إظهار الارتياح وعلاقات تخفيف التوتر،
الكلمات والفصاحة وإظهار الرضا.

- اتخاذ القرارات
٣ - الموافقة، إظهار القبول، المهم والطاعة.

- الضبط
٤ - تقديم المقترنات لعطاء التوجيهات.
التعبير عن استقلال الآخرين.

- التفوييم
٥ - إبداء الرأي، التحليل، التعبير عن
المشاعر والرغبات.

- التعرف
٦ - إعطاء التعريف والمعلومات، الإعادة،
والوضوح، والتاكيد.

- ٧ - طلب التعريف والمعلومات والتكرار
والتاكيد.

- ٨ - طلب الرأي والتحليل والتعبير عن
المشاعر.

- ٩ - طلب الاقتراحات، والتوجيهات،
والطرق الممكنة للعمل.

- ١٠ - عدم الموافقة، الصد، التمسك
بالشكليات، حجب المساعدة.

- ١١ - إظهار التوتر، طلب المساعدة،
الانسحاب من الميدان.

- ١٢ - إظهار العدوان، الانتقام من قدر
آخرين، تأكيد الذات أو الدفاع

(أ)
الناحية
الاجتماعية
الانفعالية:
الاستجابات
الإيجابية.

(ب)
الناحية
المتعلقة
بالعمل:
محاولات
الإجابة

(ج)
الناحية
المتعلقة
بالعمل:
الأسلحة.

(د)
الناحية
الاجتماعية
الانفعالية:
الاستجابات
السلبية.

الفصل السابع

المعايير والقواعد والقيم والأدوار الاجتماعية

أ- المعايير الاجتماعية

ب- القواعد الاجتماعية

ج- القيم الاجتماعية

• معنى القيم الاجتماعية

• تعريف القيم

• القيم وأثرها على السلوك

• تصنیف القيم

د- الأدوار الاجتماعية

• تعريف الدور الاجتماعي

• اختلاف الأدوار الاجتماعية

• توزيع الأدوار الاجتماعية

• صراع الأدوار

• العوامل المحددة لقوة معايير الجماعة

الفصل السابع

المعايير والقواعد والقيم والأدوار الاجتماعية

تعد المعايير والقواعد والقيم والأدوار الاجتماعية مكونات رئيسية في عالم الجماعة. ومفهوم عالم الجماعة بالنسبة لها يماطل مفهوم الشخصية بالنسبة للفرد، أي أنه المحصلة العامة لتفاعل عناصر الجماعة. وعالم الجماعة يساعدنا على التنبؤ بسلوك الجماعة. وكلما كان عالم الجماعة ثابتاً واضحاً كلما ساعد ذلك على التنبؤ باستجاباتها لمواقيف معينة، مما يساعد الجماعة على توجيه سلوكها والتحكم فيه، وبالتالي تعزيز السلوك المشبع والمرغوب واستبعاد السلوك غير المرغوب. وهذا ما يساعد على زيادة قدرة الجماعة على حل مشكلاتها وتنمية قدراتها، وأن هذا يؤدي وبالتالي إلى استقرار المجتمع وازدهاره وتقديمه في الحياة.

أ- المعايير الاجتماعية Social Norms:

تعد المعايير الاجتماعية إجراءات معينة تحدد شكل السلوك الصادر من أعضاء الجماعة لتحقيق قيمة أو هدف ما (الشيخ، 1992).

فالمعيار الاجتماعي هو مقياس يتقاسمه أعضاء الجماعة ويحدد سلوكهم، ويتوقع أن يتزموا به في المواقف الاجتماعية. فهو إطار مرجعي Frame of reference مشترك ينبع من التفاعل بين أفراد الجماعة، ويجعل هذا التفاعل ممكناً ويعكم بواسطته، وفي ضوئه على السلوك الاجتماعي في الجماعة. وقد قدم شريف (Sherif 1936) مفهوم المعايير الاجتماعية لتضمن ما يقبله المجتمع من قواعد وعادات وقيم واتجاهات وغير ذلك من محددات. ويتسع مفهوم المعايير الاجتماعية ليشمل جميع الاتجاهات والقيم والعادات التي تنتشر وتصطلح عليها الثقافة. كما تشمل المعايير الاجتماعية عدداً هائلاً من نتائج تفاعل الجماعة في ماضيها وحاضرها. فهي تشمل

التعاليم الدينية، والمعايير الأخلاقية، والقيم الاجتماعية، والأحكام القانونية واللوائح، والعرف، والعادات، والتقاليد... الخ.

فالمعايير الاجتماعية تحدد ما هو "صواب"، وما هو "خطأ"، وما هو "جائز"، وما هو "غير جائز" فهي تحدد كل ما يجب أن يكون وما يجب ألا يكون في سلوك أفراد الجماعة.

ت تكون المعايير الاجتماعية من خلال تفاعل الجماعة وتحدد الأدوار الاجتماعية، وتنظم سلوك أفراد الجماعة في المواقف الاجتماعية.

والمعايير الاجتماعية يكتسبها الفرد ويتعلمها ويتشرّبها، ويستدخلها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية (زهاران، 1977. حمزه، 1982).

ولهذا يمكننا أن نعتبر المعايير الاجتماعية عبارة عن محددات أساسية للسلوك تتوافق مع ما يقبله المجتمع من عادات وقواعد وقيم واتجاهات، وتتشكل من خلال تفاعل الفرد في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ويرى بونر (Bonner 1953) أن المعايير الاجتماعية تختلف باختلاف الثقافات والجماعات، وهي تنمو وتطور وتتعدد وتتغير هذا ما يجعل البعض يفضلون مصطلح المعايير الثقافية **Culture Norms** مؤكدين أهمية الإرث الثقافي.

والمعايير الاجتماعية تحديد السلوك المتوقع في المواقف الاجتماعية، وهو عادة ما يكون السلوك المثالى. وتتوقع الجماعة من كل أعضائها الالتزام بمعاييرها، وهذا الالتزام أو عدمه يجازى عليه الفرد بالثواب أو العقاب.

فالسلوك الذي يساير المعايير تباركه الجماعة وتفرزه اجتماعياً، في حين أن السلوك المخالف للمعايير يكون جزاؤه العقاب الاجتماعي.

وتتوقف المكانة الاجتماعية للفرد في الجماعة على مدى تقبله وتمسكه بمعايير الجماعة ومسائرتها فالجماعة تعتبر بمثابة المنظم للسلوك الفردي، لأنها هي التي تحدد المعايير الاجتماعية.

العوامل المحددة لقوة معايير الجماعة:

إن أهم العوامل المحددة لقوة معايير الجماعة ما يلي:

1- جاذبية الجماعة لأعضائها: فكلما كانت جاذبية الجماعة لأعضائها أكبر وكانت متماسكة كان مدى مسيرة الأعضاء لمعاييرها أكبر.

وأهم ما تستخدم الجماعة فيه قوتها هو في فرض الانصياع لمعاييرها على الأعضاء. ولهذا كلما ازداد تماسك الجماعة وكانت جاذبيتها أكبر كلما ازدادت قدرتها على فرض الانصياع لمعاييرها.

2- إدراك رأي الجماعة: إن اتصال الأعضاء المناسب في الجماعة من شأنه تعريفهم بمعايير الجماعة. فقد وجد (Travers 1941) أن أعضاء الجماعة المكونة من 65 عضواً تناح لهم فرص طيبة للتفاعل الاجتماعي أكثر من جماعة أخرى يكون عدد أفرادها 200 عضو حيث تقل فرص التفاعل الاجتماعي بينهم.

3- تأثير أغلبية الجماعة: إن لأغلبية الجماعة تأثير في أحكام أفراد الجماعة إذ كلما كانت الأغلبية تجمع على معيار معين، وكلما زادت ثقة الفرد في رأي الأغلبية فإن الفرد يميل إلى أن ينحاز إلى رأي الجماعة وأن يحمل معيارها ويتبعها.

فقد درس ثورنديك (Thorndike 1938) تأثير أغلبية الجماعة في جماعات من 4، 5، 6 أفراد حيث أعطى لكل فرد سلسلة من المشكلات الموضوعية وطلب من الأفراد الاستجابة أولاً للسؤال بصورة فردية ثم مناقشته، ثم محاولة الوصول إلى قرار جماعي صحيح. وقد كشفت النتائج عن نزعة واضحة من جانب الأعضاء إلى

تغير آرائهم بحيث تتفق مع رأي الأغلبية، كما أن هذه النزعة تقوى بازدياد حجم الأغلبية.

- 1- ضغوط الجماعة على المخالفين لمعاييرها: حين ينحرف العضو انحرافاً ملحوظاً عن معيار الجماعة، تلجأ إلى الضغط عليه حتى ينصاع لمعاييرها فإذا لم يجد هذا الضغط، فقد تلجأ إلى طرد العضو من حضيرتها، أو تلجأ إلى الاستنكار، أو المقاطعة والرفض والعزل الاجتماعي وهكذا...
- 2- أهمية العمل الذي تقوم به الجماعة: إذ كلما زادت أهمية العمل الذي تقوم به الجماعة، وكان واضحاً بالنسبة للأعضاء، أدى ذلك إلى زيادة مساقية الأعضاء لمعايير الجماعة. ويرى شاختر (Schachter 1951) أن الموضوعات الهامة بالنسبة لأهداف الجماعة تؤدي إلى فرض ضغوط على الأفراد لانصياع أقوى مما تؤدي إليه الموضوعات الأقل أهمية.

ب- القواعد الاجتماعية Rules:

تمثل القواعد المعايير الاجتماعية إلا أنها رسمية، فمثلاً كرة القدم، كلعبة لها قواعد أي معايير رسمية مثل ضربات الجزاء، والضربة الحرة... الخ. وكلها قواعد مرسومة ومتافق عليها يخضع لها أي إنسان يريد الانضمام إلى فريق الكرة، وإن كان يمكنه مخالفتها إلا أنه يطرد من الجماعة.

كما أن اللوائح والقوانين تعتبر قواعد اجتماعية من شأنها تنظيم السلوك النوعي للأفراد. إذ كلما كانت القواعد معبرة عن معايير الجماعة كلما أدى ذلك إلى تدعيمها وزيادة كفاءتها وقدرتها على تنظيم سلوك الجماعة وتقبل الأعضاء لها.

ولهذا كلما كانت معايير الجماعة ملائمة لواقع الجماعة وقدرها على تنظيم سلوك أعضائها، كلما ساعد ذلك على تماسك الجماعة وقدرتها على حل مشكلاتها ولم تكن

في حاجة إلى الكثير من القواعد والقوانين. والعكس صحيح إذ كلما كثرت القواعد وعملت الجماعة وقيادتها على اختزال معايير الجماعة إلى مجموعة من القواعد المفروضة من الخارج كلما أدى إلى ضعف قدرة الجماعة على حل مشكلاتها، وساعد على نشر الأساليب البيروقراطية وسيادتها. ويرى بيتش وجوردن Bitsh & Gordoin (1978) أن المحاولات الخاطئة في المؤسسات الحكومية والخاصة لاختزال كل المعايير الاجتماعية إلى قواعد وتنظيمات مفروضة. يجعل العمل اليومي في المؤسسة صعباً، وتسمم في سيطرة أساليب البيروقراطية.

فإذا لم تتلاءم أحد القواعد الاجتماعية مثلاً مع قيم الجماعة، فإن أعضاء الجماعة يواجهون صراعاً بين الانصياع لقواعد تفرض عليهم من الخارج وبين التوافق مع قيمة اجتماعية مخالفة لقواعد تفرض عليهم من الداخل كالالتزام أخلاقي، خاصة وأن معظم الجماعات تصبح قيمها بصبغة دينية أو أخلاقية مما يزيد من التزام أعضاء الجماعة بمعايير هذه القيم، وعادة ما ينتصر هذا الالتزام الأخلاقي، أو يرتفع الصراع أو يظهر السلوك الانحرافي.

ومن المستحيل على الجماعة أو قيادتها الاعتراف أن لها معايير أو قواعد تخالف قيم الجماعة الجوهرية، ولهذا تبرز أهمية القيم وضرورتها لتنظيم تكامل الجماعة، وعادة ما نجد للقيم الأساسية في المجتمعات أرضية دينية.

جـ- القيم الاجتماعية Social Values: معنى القيم الاجتماعية:

يحتل موضوع دراسة القيم مكاناً هاماً في دراسات الشخصية، بل هي من العوامل المحددة الشخصية والتي تؤثر في جوانبها المختلفة. كما أن للقيم أهمية كبرى في حياة الإنسان الخاصة وفيما يقوم به الأفراد والجماعات من سلوكيات تؤثر على العالم من مختلف النواحي العلمية الاقتصادية والأخلاقية (الهواري، 1982).

ويرى ماسلو (Maslow 1970) أن العلم ذاته مبني على القيم الإنسانية وهو ذاته أيضاً نظام للقيم. فالحاجات الدينية والعاطفية والتعبيرية والجمالية تعطي العلم أصوله وأهدافه، وإشباع أي حاجة من هذه الحاجات يعتبر قيماً مثل حب الأمن، وحب الحق.

كما تنتهي القيم إلى طبقات عميقة من الذات بحيث أنها لا تتغير إلا في ظروف غير عادية. ويرى اسكندر وآخرون (1960) أنه بالرغم من أن القيم تكون مشتركة إلى حد كبير في الجماعات، إلا أن تنظيم الاتجاهات بالنسبة للشخص فريد لدرجة ما، وهذا التنظيم للاتجاهات يعني القيم.

ولهذا تعد القيم الاجتماعية من أهم المفاتيح التي تفسرـ لنا سلوك الشخص وتعطيه معنى ودالةـ إذ كلما كان الموقف السلوكي غامضاًـ وبدون معنىـ كلما زاد رفضنا لهـ وكلما كان له معنىـ كلما زاد تقبلنا لهـ ومن صدر عنهـ.

فاتجاهات التمييز العنصري في جنوب إفريقيا وأمريكا ضد الزنوجـ إنما يمكنـ وراءها وبشكل مباشرـ عدم قدرة الأبيض على إعطاء دلالةـ ومعنىـ لسلوك الزنوجـ وذلكـ في ضوء قيم ومعاييرـ جماعةـ الأبيضـ.

بالإضافة إلى ذلك فالقيم الاجتماعية شروط اجتماعية لضبط سلوك أعضاءـ الجماعةـ، والذي من شأنهـ أن يحافظ على تماسكـ الجماعةـ.

فالجماعةـ تعلمـ أفرادهاـ كيفيةـ تشكيـلـ سلوكـهمـ وفقـ قيمـ ومعايـيرـ معـينةـ وـمنـ خلالـ مواقـفـ التـعـلـمـ تـصـبـحـ الـقـيـمـ دـوـافـعـ لـسـلـوكـ أوـ مـثـيرـاتـ لـدـوـافـعـ معـينةـ.

لذلكـ فإنـ تـغـيـيرـ أوـ تـعـدـيلـ الـقـيـمـ يـؤـديـ إـلـىـ تـعـدـيلـ وـاضـحـ فيـ أـمـاطـ السـلـوكـ لـدـىـ الجـمـاعـةـ، كـماـ يـغـيـرـ مـدىـ قـدـرـةـ الـجـمـاعـةـ عـلـىـ مـواـجـهـةـ مـشـكـلـاتـهـ وـحلـهـ، فـالـتـعـرـفـ عـلـىـ الـقـيـمـ السـائـدةـ فيـ جـمـاعـةـ مـاـ تـسـتـطـعـ التـنبـؤـ بـسـلـوكـ أـعـضـاءـ الـجـمـاعـةـ.

فحينما تقول أن المجتمع الأمريكي مجتمع نفسي وفردي، فهذا يعني أن القيمة النفعية تسوده، وكذلك الفردية، وهذا ما يعطينا مؤشرًا واضحًا للتبؤ بسلوك أعضاء هذا المجتمع.

فالقيم كما يراها ديوبي وهمبر (Dewey & Humper 1966) هي من خصائص النوع البشري وأنها ليست إلا مجرد اختراعات شخصية تلتتصق بجماعة معينة. فهي نتائج اجتماعي يتعلّمها الفرد ويكتسبها ويترتبها ويستدخلها تدريجياً ويضيفها إلى إطاره المرجعي للسلوك. وهذا يتم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

تعريف القيم:

اختلف علماء النفس في نظرتهم لطبيعة القيم وفي تعريفهم لها، وهذا الاختلاف أدى إلى إيجاد مجموعة من التعريفات لها.

فقد عرف شنيدر Schneider القيمة بأنها "دافع عقلي تحول إلى عامل عقلي ثابت ومستمر نسبياً (فهمي 1977م، ص 165).

إن هذا التعريف يؤكّد الجانب العقلي أو الإدراكي للقيم ولكن القيم لا تتضمن فقط الجانب العقلي بل إن العوامل الانفعالية لها دور أساسي في نشأة القيم وتطورها عند الإنسان فالقيم "عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط التي توجه رغباتنا واتجاهاتنا نحوها. والقيمة مفهوم مجرد ضمني غالباً يعبر عن الفضل أو الامتياز أو درجة الفضل الذي يرتبط بالأشخاص أو الأشياء أو المعاني أو أوجه النشاط" (حمرة 1982م، زهران 1977م). ويعرف فهمي (1977، ص 166) القيم بشكل مشابه نسبياً للتعريف السابق بأنها "عبارة عن تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني سواء كان التفضيل الناشئ عن هذه التقديرات

المتفاوتة صريحاً أو ضمنياً، وأن من الممكن أن نتصور أن هذه التقديرات على أساس أنها امتداد يبدأ بالتقيل، وير بالتوقف، وينتهي بالرفض".

ومع أن هذا التعريف يؤكد النواحي العقلية والانفعالية على السواء إلا أن بعض علماء النفس يؤكدون بدرجات متفاوتة على الناحية الانفعالية. ويعتبر علماء مدرسة التحليل النفسي- أكثر تأكيداً لهذه الناحية. كما أن سومرز Sommors وفلوجل Flugel يربطان بين القيم وبين الأنا الأعلى، فهما يقابلانها بالمستويات الأخلاقية. في حين أن فروم Fromm وجيتربرج يربطان بينها وبين الذات باعتبار أنها عوامل شعورية موجهة للسلوك ومؤثرة في التكيف.

أما أبو النيل (1985، ص229) فيعرف القيم مؤكداً كما في تعريف فهمي، وزهران وحمزة على النواحي العقلية والانفعالية، حيث يرى أن القيم "عبارة عن نظام معقد يتضمن أحكاماً تقويمية، إيجابية أو سلبية تبدأ من القبول إلى الرفض، ذات طابع فكري، ومزاجي، نحو الأشياء وموضوعات الحياة المختلفة بل نحو الأشخاص، وتعكس القيم أهدافنا واهتماماتنا وحاجاتنا والنظام الاجتماعي والثقافة التي تنشأ فيها بما تتضمنه من نواحي دينية واقتصادية وعلمية".

كما عرف كرتش (1962، ص102) القيم بأنها المعتقدات لما هو مرغوب أو حسن (مثل حرية الكلام) وما هو غير مرغوب أو سيء (مثل عدم الأمانة). والقيم تعكس ثقافة المجتمع ويشارك فيها أغلب أعضاء المجتمع، وإذا قبل الفرد قيمة لنفسه، فإنها يمكن أن تصبح هدفاً له.

أما نيوكمب (1966، ص45) فقد عرفاها على أنها أهداف شاملة ينتظم حولها العديد من الاتجاهات. فعلى مر السنين فإن الاتجاهات العامة تتكمّل وتنتظم في نماذج شاملة، وبعض الاتجاهات- نحو أشياء معينة- تبدو سائدة على غيرها. في حين أن هنا (1959، ص4) يعرف القيم تعريفاً أقرب إلى الشمول فهو يرى أن القيم عبارة عن تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص أو

الأشياء أو المعانٍ سواء كان التفضيل الناشئ عن هذه التقديرات المتفاوتة صريحاً أم ضمنياً، وأن من الممكن أن نتصور هذه التقديرات على أساس أنها امتداد يبدأ بالتقدير وينتهي بالرفض.

واستناداً إلى ما سبق من تعريفات نرى أن القيم "عبارة عن مفاهيم مجردة تعبّر عن أحکام عقلية وانفعالية عامّة إيجابية أو سلبية نحو الأشخاص أو الموضوعات المختلفة سواء أكانت هذه الأحكام صريحة أو مضمرة، وتختلف باختلاف الحضارة والثقافة أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي التي يعيش فيها الشخص".

ولهذا فالقيم الاجتماعية تهتم بالأهداف البعيدة العامة، وتترتب فيما بينها ترتيباً هرمياً، حيث يسيطر بعضها على البعض الآخر. فالفرد يحاول أن يحقق جميع قيمه، ولكن إذا حدث تعارض بينها فإنه يخضع بعضها للبعض الآخر وفقاً لترتيب خاص به. كما أن القيم أبطأ في تغييرها من الاتجاهات والرأي والميل.

ولهذا يرى مورفي G. Murphy أن من الضروري أن ننظر إلى القيم على أساس أنها لا تعكس مجرد حاجاتنا الخاصة، ولكنها تعكس أيضاً ما يثبّت عليه المجتمع وما يعاقب بسببه. ولهذا فإن التنظيم القيمي يختلف باختلاف الحضارة والثقافة التي يعيش فيها الناس، كما يختلف باختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي الذي يعيشون فيه.

ولهذا يمكن القول بأن التنظيم القيمي يكون في القمة من تنظيم الشخصية، وربما كانت الشخصية كما يرى مورفي هي إلى حد كبير التنظيم القيمي للشخص.

القيم وأثرها على السلوك:

تقوم كل جماعة من الجماعات بتنظيم قيمها وترتيبها وفقاً لأهميتها، ويطلق على ذلك نظام القيم السائد في الجماعة، والذي يختلف من جماعة لأخرى مما يؤدي إلى سيادة قيمة معينة في جماعة وقيمة أخرى في جماعة ثانية. وهذه السيادة للقيم في

الجماعة لا يتم بشكل عشوائي بل نتيجة للشروط الفيزيقية والاجتماعية التي تحياها الجماعة، وعلاقتها بالجماعات الأخرى.

فالقيم تؤثر في السلوك، فقد وجد بوستمان وأخرون (Postman, et. al. 1948) أن الأشخاص الذين تسود عندهم القيم الدينية يدركون الكلمات الدينية، (باستخدام اختبار البورت وفرنون) ويتعرفون عليها بسهولة أكثر من غيرها من الكلمات. كما أنه إذا أراد شخص تسود عنده القيم الاقتصادية أن يتزوج فإنه يركز على المركز المادي عند الفتاة أكثر من التركيز على جمالها أو ثقافتها. وإذا صادق فإنه يبحث عن الشخص الذي يستفيد من وراء صداقته، وهو في حياته يقوم كل شيء في ضوء القيم الاقتصادية السائدة عنده.

ولهذا فإن تعديل القيم بل وتعديل ترتيبها يؤدي إلى تعديل السلوك عند أعضاء الجماعة.

فالجماعة التي تؤثر الحرية على المساواة نجدها تهتم بأقصى قدر بحرية الفرد ولا تهتم بالتمييز العنصري بعكس الجماعة التي تهتم بالمساواة أكثر من الحرية حيث تكون رافضة لأي شكل من أشكال التمييز العنصري، وتهتم بالقواعد التي تمنع الأفراد من السيطرة على الآخرين حتى لو حدث من حرياتهم Through, Cazby ، 1983؛ في الشيخ، 1992 م.

تصنيف القيم:

لقد قسم ألبروت وفرنون ولندзи (1951) القيم على أساس المحتوى في ضوء نظرية "شرانجر" وذلك كالتالي:

القيم النظرية: ويعبر عن هذه القيم من خلال اهتمام الفرد وميله إلى اكتشاف الحقيقة، حيث يتخذ اتجاهًا معرفياً من العالم المحيط به، ويسعى وراء القوانين التي

تحكم هذه الأشياء بقصد معرفتها. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بنظرة موضوعية نقدية، معرفية، تنظيمية ويكونوا عادة من الفلاسفة والعلماء.

القيم الاقتصادية: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع، ويتخذ من العالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج والتسويق والاستهلاك واستثمار الأموال. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بنظرة عملية ويكونوا عادة من رجال المال والأعمال.

القيم الاجتماعية: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس. فهو يحبهم ويميل إلى مساعدتهم ويجد في ذلك إشباعاً له. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بالعطاء والحنان والإيثار وخدمة الغير.

القيم الجمالية: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق والتنسيق. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بالفن والابتكار وتذوق الجمال والإبداع الفني ونتائجها.

القيم السياسية: ويعبر عنها اهتمام الفرد بالنشاط السياسي والعمل السياسي وحل مشكلات الجماهير، ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بالقيادة في نواحي الحياة المختلفة، ويتصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم.

القيم الدينية: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري. فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، وهو يحاول أن يصل نفسه بهذه القوة. ويتميز معظم الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم باتباع تعاليم الدين في كل النواحي، ويتميز بعضهم بإثبات هذه القيمة في طلب الرزق والسعى وراء الحياة الدنيا على اعتبار أن ذلك عمل ديني.

ولهذا فإن دراسات ألبورت وفرنون لا تستهدف تأكيد القيم التي يجب أن يتمسك بها الناس، ولكنها تستهدف الكشف عن الاتجاهات التي تنتظم فعلاً حول قيم مركبة. فالإنسان لا يفترض فيه أن ينتمي بصورة خالصة إلى واحد أو آخر من هذه الأنواع للقيم. فالقيم جميعها توجد لدى كل فرد، غير أنها تختلف في ترتيبها من فرد لآخر (ومن جماعة لأخرى). قوة أو ضعفاً.

أهمية القيم:

بدأ الاهتمام بدراسة القيم في الثلاثينيات والأربعينيات من القرن العشرين بشكل متزايد وأخذت الدراسات في هذا المجال تهجد النهج العلمي. فقد ركزت الدراسات في موضوع القيم على الفروق الفردية، وعلى القدرات المعرفية عند الفرد باعتبار أن القيم عملية تتأثر بالناحية الفكرية والإدراكية للفرد، حيث أن اختيار الفرد لموضوع ما وإعطائه أهمية أو قيمة عن موضوع آخر عملية إدراكية انتقاء. بالإضافة إلى ذلك فإن اكتساب القيم وارتقاؤها يتم عبر التقدم في العمر (انظر خليفة، 1992). ويمكن تصنيف المجالات التي يكون فيها للقيم أهمية خاصة في الحياة كما يلي:

- في الحياة العامة:

فالقيم تعد جزءاً لا يستهان به ضمن الإطار المرجعي للسلوك في الحياة العامة. بالإضافة إلى ذلك ما يكون للقيم من أهمية في تربية الناشئة مثل احترام الرأي العام المتعلق بمسائل الجنسية، وممثل المعايير الدينية، والمعايير الاجتماعية، ومعرفة النتائج القانونية والاجتماعية والإحساس بالمسؤولية الاجتماعية والشخصية، وتقليل الأشخاص المثاليين، والتعطف المناسب بدلاً من الخجل، واحترام الذكورة والأئمة وتكوين عادات ضبط الذات، وتوفير وسائل الترفيه العقلي والجسمي ودراسة

الأدب الذي يصور الحب في أسمى صورة وأرقاها. فالمهمة هي جعل القيم أكثر ليونة ونضجاً وانطباقاً مع الواقع والحياة.

- القيم والتوجيه التربوي والمهني:

تعد المهمة التي يعمل بها الفرد، إذا كان اختياره لها صحيحاً أصدق مرأة للقيم التي يؤمن بها: فالإنسان يتوجه نحو المهنة التي تمكنه من أن يحقق قيمه ويشبعها. ولهذا استخدم الباحثون طريقة الاستفتاءات عادة في الكشف عن القيمة التي يؤمن بها أكثر من غيرها في مجال الاختيار المهني.

فقد قام هاوسر Houser بإحصاء عدد العوامل التي تتدخل في اختيار الإنسان ملئنته فوجد أنها 24 / عاملًا.

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين القيم والتحصيل الدراسي فقد لاحظ "بنتر" pintter أن القيم لا ترتبط بالدرجات المدرسية ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عدا القيم الاجتماعية التي كان لها معامل ارتباط مع الدرجات المدرسية قدره (46).

ولهذا يمكن الاستفادة من القيم في توجيه الطلبة نحو الدراسات التي تتفق مع قيمهم وكذلك انتقاء الأفراد الصالحين لبعض المهن مثل رجال الدين ورجال السياسة. والدراسات في استخدام القيم في التوجيه المهني لا زالت مستمرة.

- القيم والصحة النفسية والعلاج النفسي:

للقيم أهمية كبيرة في التوافق النفسي- والاجتماعي، وكذلك في العلاج النفسي- فمن المعروف علمياً أن تصارع القيم عند الكثirين من شأنه أن يؤدي إلى اضطرابات سلوكية لديهم. كما أن الأفراد الذين ينتمون إلى والدين مختلفين في الدين، أو في الطبقة الاجتماعية، أو القيم التي يتمثلونها يكونون أكثر عرضة من غيرهم لاضطرابات النفسية، وهذا ما يستدعي العلاج النفسي مثل هؤلاء الأفراد.

د- الأدوار الاجتماعية Social Roles:

يمر الإنسان خلال مراحل نموه بعدة أدوار اجتماعية يكتسبها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، فهو يتعلم دوره كطفل (ذكر أو أنثى)، ويتعلم دوره كأخ أو اخت، ودوره كشاب أو كشابة في المدرسة الثانوية، ودوره كرجل أو امرأة، كزوج أو كزوجة، كأب أو أم.. الخ. إن تعلم هذه الأدوار الاجتماعية يقوم على أساس نظرية التعلم، ويستند إلى أسس وقواعد معروفة. ويتأثر الشخص في تعلمه لهذه الأدوار بالآخرين من خلال عملية التقمص أو التوحد معهم، حيث يتبنى الأدوار التي يقوم بها الآخرون كما لو كانت خاصة به. ولهذا يلعب الحب والإعجاب والتقليد وغير ذلك من المفاهيم دوراً هاماً في عملية التقمص. وبناء على ذلك تمتزج الأدوار الاجتماعية المتعددة للفرد لتسهم في تكوين مفهوم الذات لديه.

من جانب آخر فالتنظيمات الاجتماعية يمكن تحليلها إلى أدوار يؤديها أفراد يمكن استبدالهم عادة. فالمدافع في فريق كرة القدم يمكن أن يكون مهاجماً والمهاجم يمكن أن يكون مدافعاً وهكذا... ويمكن أن نلاحظ فروقاً فردية في الطرق التي تؤدي بها الأدوار استناداً إلى سمات وأمزجة واتجاهات القائمين بها، ولكن بناء الدور العام ثابت إلى حد كبير بصرف النظر عن الأفراد. ولهذا نتعلم جميعاً الحكم بدقة كبيرة كانت أو قليلة على درجة ملائمة أنماط السلوك لدى الأشخاص الذين يقومون بالكثير من الأدوار الاجتماعية الشائعة حولنا. فمثلاً نقول بثقة كاملة "إنه يتصرف فعلًا كأب حقيقي" أو "إنه لا يقوم بدوره كمدرس". فعملية إدراك الأدوار الاجتماعية هي حالة مركبة ومعقدة تتشارك فيها عدة عوامل خاصة بالفرد وخارجة عنه موجودة في المحيط الاجتماعي. إذ كلما كان تفاعلنا مع الآخرين وثيقاً ولفترة طويلة كانت الأحكام التي نبنيها على الأدوار أكثر تمييزاً ودقة بحيث يصبح المزيد من المعرفة بجوانب الشخص الأخرى، وبالوسط المحيط بال موقف ضروريًّا لتحديد استجابتنا له.

تعريف الدور الاجتماعي:

ذكرنا سابقاً أن الإنسان يمكن أن يقوم بعدة أدوار اجتماعية، فالشخص قد يشغل مراكز مختلفة في الجماعة كقائد للجماعة، وعضو في النادي، وصاحب ملتجر.. الخ. ولهذا يعرف أبو النيل (308 ص 1985) الدور " بأنه يشكل التوقعات المشتركة لأفراد الجماعة عن أسلوب تفكير الفرد وسلوكه المطلوب منه في مركز ما أو موقع ما".

ويعرف "رويتر" الدور الاجتماعي بأنه وظيفة الفرد في الجماعة أو الدور الذي يلعبه الفرد في جماعة أو موقف اجتماعي.

أما حمزة ((1982 ص 185)) فيعرف الدور الاجتماعي بأنه "عبارة عن نمط منظم من المعايير فيما يختص بسلوك فرد يقوم بوظيفة معينة في الجماعة".

أما معجم العلوم الاجتماعية (1975) فيعرف الدور من حيث التفاعل الاجتماعي على أنه "سياق مؤلف من مجموعة من الأفعال المكتسبة يؤديها شخص في موقف تفاعلي اجتماعي".

ولهذا واستناداً إلى ما سبق نعرف الدور الاجتماعي بأنه "مجموعة من النشاطات الاجتماعية التي يقوم بها الفرد في موقف معين داخل الجماعة".

ولهذا فإن الفرد عندما يسند إليه دور اجتماعي ما فإن سلوكه يتعدل ليتلاءم مع الدور الذي أنيط به، حيث أن الفرد يتعلم الأنماط السلوكية الخاصة به من خلال الخبرة والممارسة. فالطالب الجامعي عندما يدخل لأول مرة الجامعة يكون عليه أن يتعلم عدداً من المعايير السلوكية التي تتعلق بدور الطالب الجامعي، وذلك من حيث احترام اللوائح والقوانين الناظمة للسياسة، حيث يقوم بتعديل سلوكه ليتوافق مع النظام الجديد.

اختلاف الأدوار الاجتماعية:

تختلف الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الفرد حسب الجماعات المختلفة التي يكون الفرد عضواً فيها. ولهذا لابد أن يقوم الفرد بتنظيم أدواره المختلفة في نسق منتظم متراوط ومتكملاً، ويختلف الأفراد اختلافاً بيناً في إيجاد تكامل بين الأدوار الاجتماعية التي يقومون بها.

- فالأدوار الاجتماعية تختلف باختلاف قدرة الفرد على الاختيار فيها. فالجنس (ذكر أو أنثى)، والسن (طفل، أو راشد) مثلاً لا يستطيع الفرد اختيار دوره فيهما. أما في مجال العمل، والحالة الاجتماعية فيكون له الخيار فيهما. فالفرد يختار أن يكون طبيباً أو مهندساً أو مدرساً..، كما يختار أن يكون متزوجاً ورب أسرة أو عازباً دون زواج.

- كما أن هناك علاقة متبادلة بين الدور والشخصية، فالدور له تأثيره على الشخصية، كما أن عوامل الشخصية تؤثر بدرجات مختلفة على عدد من الأدوار التي يقوم بها الفرد.

- بالإضافة إلى ذلك نجد أن الأدوار الاجتماعية تتباين وفقاً للتغير مركز الفرد في الجماعة، حيث أن الفرد قد يكون قائداً في جماعة ما وتابعًا في جماعة أخرى. كما أن الفرد قد يكون منضبطاً في عمله كمدير وفوضوياً في بيته كرب أسرة...الخ.

- كما تختلف الأدوار الاجتماعية من حيث تحديدها للسلوك. فالأدوار العسكرية تكون مثلاً محددة بشكل دقيق دون أن يكون هناك مجال للاختلاف، ولكن بالرغم من ذلك نجد أن الضباط يختلفون في طريقة إصدار الأوامر. أما في الأدوار الاجتماعية الأخرى (الوظيفية- دور الأب- دور الابن...) فهناك مجال أوسع للاختيار والاختلاف من حيث ما يجب عمله أو قوله.

- وتختلف الأدوار الاجتماعية في استمراريتها. فأدوار المرأة والرجل دائمة داخل المجتمع في حين نجد أن كثيراً من الأدوار الاجتماعية لا تستمر إلا فترة قصيرة نسبياً مثل المرشح لوظيفة إدارية معينة، أو المفوض بعمل معين خلال فترة معينة.

- كما تختلف أيضاً الأدوار الاجتماعية في مدى أهميتها، حيث أن دور الصديق يتضمن علاقة شخصية وثيقة واستجابات انجعالية عميقة تختلف عن تلك التي نجدها في دور الزميل أو المعرفة العابرة.

- وتختلف الأدوار الاجتماعية من حيث سهولتها وصعوبتها. فدور الأب في الأسرة يختلف في صعوبته عن دور الابن، ودور المدرس يختلف في الصعوبة عن دور التلميذ، حيث أن دور التلميذ في المدرسة يكون قاصراً على أداء واجباته المدرسية، أما المدرس فالمطلوب منه الكثير، من تعليم، وتوجيه وتربيه، وإرشاد وإقامة علاقة بين المدرسة والأسرة.

توزيع الأدوار الاجتماعية:

تتأثر حياتنا الخاصة باستمرار بحياتنا العامة، كما تتأثر حياتنا العامة بحياتنا الخاصة، مما يتربّى على ذلك أن يكون سلوك الفرد خاصاً وعاماً في الوقت نفسه. وكما يحدد الدور الاجتماعي سلوك الفرد الذي يتوقعه الآخرون، فإنه يحدد سلوك الآخرين الذي يتوقعه الفرد بحكم قيامه بهذا الدور، فالمدرس يتوقف تلاميذه منه أن يزودهم بالعلم والمعرفة، وأن يكون لهم قدوة سلوكية حسنة، كما يتوقع هو منهم أن يحترموه، وأن يحسنوا الإصغاء إليه، ومثل أوامره التي هي في صالحهم (مختار، 1982).

فتوزيع الأدوار بين أعضاء الجماعة كما يرى حمزة (1982) يحقق وظيفة اجتماعية، ويشبع حاجة نفسية لعضو الجماعة بمعندها الشعور بالحاجة إلى التقدير وإلى الإنجاز والتفاعل الاجتماعي.

بالإضافة إلى ذلك فإن توزيع الأدوار يساعد الجماعة في الوصول إلى أهدافها عن طريق تحقيق مطالب الجماعة التي تتطلب أن يقوم كل فرد بدوره على أساس تخصصه أو اكتسابه مهارات معينة. كما تتوزع الأدوار الاجتماعية ضمن نسق معترف به غالباً بين أعضاء الجماعة. فالبعض منهم فقط هم الذين يحق لهم إصدار القرارات، ووضع السياسات، واتخاذ الأوامر وذلك حسب تخصصهم في مهارات معينة لا يجيدها الأعضاء الآخرون أو غير ذلك من الامتيازات. بالإضافة إلى ذلك تتوزع الأدوار الاجتماعية بحسب "توقعات الدور" **Role Expectations**. فالأفراد يقومون بأدوار اجتماعية متوقعة منهم تخدم تحقيق هذه التوقعات. فمثلاً في لعبة كرة القدم تختلف الأنماط السلوكية للحكم على حارس المرمى عن المدافع عن المهاجم عن قائد الفريق فلكل منهم دوره الذي على أساسه يتوقع منه أن يكون سلوكه في نطاق هذا السلوك المتوقع.

ولكن قد يخرج الفرد الذي يقوم بالدور الاجتماعي عن الخط المحدد له قليلاً ولكنه يلتزم به دائماً. فالأفراد المختلفون الذين يقومون بدور واحد يتفقون في الخطوط العريضة للدور ويختلفون في التفاصيل الصغيرة.

صراع الأدوار:

يرى هنت (Hunt 1967) أن صراع الأدوار يبرز بصفة خاصة عندما يحدث تغير اجتماعي في حياة الفرد، كأن ينتقل الفرد من طبقة اجتماعية إلى طبقة اجتماعية أخرى أعلى أو أدنى. وكذلك ما يحدث للمرأة حين يشرف على مرحلة الرشد بينما يترب عليه القيام بدور الابن المطيع.

ومن الأسباب الأخرى المؤدية إلى صراع الأدوار إدراك الفرد لنفسه أنه يقوم بدورين أو أكثر وكلاهما يناسب مواقف معينة، ولا يناسب مواقف أخرى، ومثال ذلك رجل الشرطة الذي يتوجب عليه القبض على شقيقه المجرم، حيث أن الصراع يعود هنا إلى واجب الشرطي من ناحية، وتوقعات شقيقه أنه لن يقبض عليه من ناحية أخرى. فصراع الأدوار يؤثر على الشخصية بشكل سيء و يؤدي إلى الكثير من المشكلات والاضطرابات النفسية.

- ## الفصل الثامن
- ### الاتجاهات الاجتماعية
- مفهوم وطبيعة الاتجاه
 - التمييز بين الاتجاه وبعض المفاهيم الأخرى
 - الاتجاه والغريرة
 - الاتجاه والميل
 - الاتجاه والرأي
 - الاتجاه والقيمة
 - تكون الاتجاهات الاجتماعية
 - عوامل تكوين الاتجاه
 - وظائف الاتجاهات الاجتماعية
 - أنواع الاتجاهات
 - الاتجاهات العامة والاتجاهات الخاصة
 - الاتجاهات الجماعية والاتجاهات الفردية
 - الاتجاهات العلانية والاتجاهات السرية
 - الاتجاهات القوية والاتجاهات الضعيفة
 - الاتجاهات الموجبة والاتجاهات السالبة
 - اكتساب الاتجاهات
 - تعديل الاتجاهات الاجتماعية وتغييرها
 - قياس الاتجاهات الاجتماعية
 - أهمية الاتجاهات الاجتماعية

مقاييس الاتجاهات الاجتماعية

- 1 مقاييس بو جاردس
- 2 طريقة ترستون (مقاييس الفترات متساوية الظهور)
- 3 مقاييس ليكرت
- 4 طريقة جتمان
- 5 طريقة أ SJG لتمايز معاني المفاهيم ودللات الألفاظ
- 6 مقاييس التفضيل الجمالي
- 7 طريقة الانتخاب
- 8 طريقة الترتيب
- 9 الاختبارات الإسقاطية

الفصل الثامن

الاتجاهات الاجتماعية Social Attitudes

مفهوم وطبيعة الاتجاه:

يعيش الإنسان في المجتمع وتتنوع علاقاته واستجاباته نحو الآخرين والأشياء المحيطة به، وهو في علاقاته واستجاباته مع الآخرين والأشياء، يعبر عن اتجاهات خاصة به تحدد شخصيته والطريقة التي يسلك بها. ولهذا يمكن أن نعتبر الاتجاهات محدّدات موجّهة وضابطة ومنظمة للسلوك الاجتماعي عند الفرد.

فهي أساليب منظمة متسقة في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية.

تشاً الاتجاهات عند الفرد من خلال التفاعل مع البيئة الاجتماعية والتوافق معها، ومن خلال تكون الاتجاهات فإنها تضفي النظام على أسلوب ردود أفعالنا وتبسيط التوافق الاجتماعي.

ويرى حمزة (1982، ص244) أن الاتجاه عبارة عن "ميل عام مكتسب، نسبي في ثباته، عاطفي في أعماقه، يؤثر في الدوافع النوعية، ويوجه سلوك الفرد".

- كما يعرف عبد الرحمن (1967، ص330 - 331) الاتجاه النفسي بأنه "تركيب عقلي نفسي أحدثته الخبرة الحادة المتكررة ويمتاز بالثبات أو الاستقرار النسبي".

- كما يرى مورجان (Morgan 1979، ص450) أن الاتجاه "يمثل نزوعاً لأن نتصرف بطريقة انفعالية ثابتة تجاه شخص ما أو مجموعة من الأشخاص أو تجاه شيء ما أو مجموعة من الأشياء".

- ويرى كل من رايتزمان (Wrightsman 1972)، ونيل (Neal 1983) وبنرود (Benrod 1983)، والفقى (1984) من خلال تعرضهم لتعريف كرتش وكرتشفيلا وبلاتشي (Krech, Cruchfield & Ballachey 1962) أن الاتجاهات:
- "عبارة عن الأنظمة الإيجابية أو السلبية الثابتة المتضمنة تقويم الفرد لموضع معين، والمترتبة بمشاعره وانفعالاته واستعداداته التي تدفعه نحوه أو تبعده عنه" (عمر، 1988، ص204).

ومن خلال التعريفات السابقة نجد أن الاتجاه يحتوي على ثلاثة مكونات أساسية هي:

1- المكون المعرفي:

الذى يرتبط بنمطية التفكير عند الفرد واعتقاده بهذا الشيء مما يجعله مهيئاً للاستجابة لهذا الشيء على نحو معين إيجابي أو سلبي.

2- المكون الوجداني أو الانفعالي:

حيث يشير إلى قوة الانفعال الذى يرتبط بموضوع الاتجاه بما يحمله من أحاسيس ومشاعر إيجابية أو سلبية مما يشكل الشحنة الانفعالية التى تصاحب تفكير الشخص واعتقاده حول موضوع الاتجاه.

3- المكون السلوكي أو رد فعل الشخص تجاه موضوع الاتجاه:

والذى يدل على قبوله أو رفضه للاتجاه بناء على أفكاره وأحساسه ومشاعره التي كونها حول موضوع الاتجاه.

وهذا المكون السلوكي يعد بمثابة المحصلة النهائية لتفكير الإنسان وانفعالاته والتي يترجمها على شكل سلوك إجرائى لفظي أو حركي مكونة الاتجاه العام الإيجابي أو السلبي. بمعنى أن الإنسان عندما يتعاطف مع الأقليات المضطهدة في العالم بناءً

على ما كونه من تفكير منطقي حول حقوق الإنسان والمساواة بين الناس، فإنه يميل إلى مشاركتهم من خلال سلوك معين يقوم به قولاً أو فعلًا (تنديد، إمداد بمال، احتجاج، الانضمام إلى صفوفهم... الخ).

أما بوجاردس (Bogardus 1931) فيعرف الاتجاه بأنه: "الميل الذي ينحو بالسلوك قريباً من بعض عوامل البيئة أو بعيداً عنها، ويضفي عليها معايير وجوبة أو سالبة تبعاً لإنجذابه منها أو نفوره عنها".

في حين يعتبر جاسبرز (Jaspars 1984) أن الاتجاهات النفسية نحو موضوع معين من المحددات الأساسية للسلوك، بطريقة ما حيال ذلك الموضوع.

- أما ألبورت (Allport 1935) ص810 فيعرف الاتجاه بأنه:

"عبارة عن حالة من الاستعداد العقلي والعصبي عند الفرد تنظمها خبراته السابقة، لها فعل التوجيه لاستجابات الفرد نحو الأشياء والمواصفات المختلفة التي تتضمنها البيئة التي يعيش فيها".

ولهذا من خلال تعريف ألبورت فإن التأهب والتهيؤ لقبول شيء أو رفضه قد يكون مؤقتاً لفترة قصيرة، حيث يستجيب الفرد لمحيطه في اللحظة الراهنة، مثل الاستجابة لرؤية لوحة فنية جميلة ثم يتحول بعد فترة إلى لوحة فنية أخرى أكثر جمالاً... أما التأهب طويلاً الأمد فهو أكثر ثباتاً واستقراراً مثل الاستجابة التي تتعلق باتجاه الفرد نحو صديق عزيز والذي لا يتغير أو يتأثر كثيراً بالأحداث العابرة المؤقتة.

كما يرتبط الاتجاه عند الفرد بنوع من الحكم العقلي الذي يوجه سلوكه فيما يزيد بناءً على منطقية تفكيره واتزانه النفسي. ولهذا يرى أوبنهيم (Oppenheim 1978) أن الاتجاهات تختلف في درجة ثباتها بالنسبة للشخص الواحد، فقد يكون اتجاهه ثابتاً نحو موضوع من الموضوعات، وغير ثابت بالنسبة لموضوعات أخرى.

- ويرى أوبنهايم أن الاتجاهات قد تكون سطحية، كما أنها قد تكون عميقية عند الشخص، وقد تكون قوية أو ضعيفة، إيجابية أو سالبة. ولهذا فإنه أطلق على الجزء السطحي من الاتجاه لفظ الاعتقادات **Beliefs**، والذي يليه في العمق اسم الاتجاه **Attitude**، أما المستوى الأعمق فسماه القيم **Values**، أما في أعمال الداخل فتكمّن الشخصية **Personality**. أما عمر (1988- ص306) فيعرف الاتجاه بأنه:

"عبارة عن استجابة عامة، عقلية ونفسية عند الفرد نحو مثيرات محددة مرتبطة بموضع معين في البيئة التي يعيش فيها، تظمّنها وتوجهها خبراته السابقة فيها، بما يكفل تقويمها وتصميمها على سلوكياته الكلية في المواقف والظروف المتشابهة المرتبطة بموضع الاتجاه، مما يجعله يتصرف بأنه اتجاه إيجابي أو اتجاه سلبي".

ولهذا فإن بقاء الاتجاه واستقراره، أو تغييره، إيجابيته أو سلبته نحو الموضوعات المختلفة يكون نتيجة لتأثير الفرد بالثيرات المختلفة الموجودة في البيئة المادية والاجتماعية ومعايير الثقافة التي يتفاعل معها. ولهذا فإن الاتجاهات نسبية تتغير بتغيير مثيراتها.

ولهذا ومن خلال ما تقدم نعرف الاتجاه بأنه عبارة عن ميل عام نحو موضوع ما يرتبط بمعلومات الفرد وخبرته السابقة وبمشاريعه وانفعالاته واستعداداته نحو ذلك الموضوع ويتميز بالثبات النسبي بحيث يمكن تعديله أو تغييره.

والاتجاهات متعددة، بحيث أن لكل إنسان اتجاهًا نحو من يعرف من الأشخاص والأنظمة والمشكلات الاجتماعية.

والحق أن كل ما يقع في المجال الحيوي للفرد يمكن أن يكون موضوع اتجاه من الاتجاهات. ولما كان الأفراد يختلفون في مجالاتهم الحيوية ترتب على ذلك أن يكون لديهم اتجاهات متباعدة إزاء الموضوعات المختلفة.

ومن أمثلة الموضوعات التي كون أغلبنا اتجاهات نحوها: الدين، الزواج المبكر، الزوج من امرأة عاملة، تنظيم النسل، تعليم البنات تعليماً عالياً، الأجانب، الرأسمالية، الاشتراكية، الوحدة العربية، مهنة التدريس... الخ.

التمييز بين الاتجاه وبعض المفاهيم الأخرى:

يخلط الكثير من الناس بين مفهوم الاتجاه وبعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بعلم النفس الاجتماعي. ولهذا لابد من توضيح كل من هذه المفاهيم وعلاقتها بالاتجاه على النحو الآتي:

الاتجاه والغريرة:

تعتبر الغريرة فطرية يولد الإنسان مزوداً بها مما يساعده على التفاعل مع البيئة المحيطة والتكيف معها دون أن يكون له خبرة سابقة بها.

- فالغريرة تنشط السلوك وتوجهه للاستجابة التلقائية لأية خبرات تصادفه في البيئة التي يعيش فيها الفرد. ولهذا فإن من الصعب تغيير الغريرة أو تعديلها عند الكائن لارتباطها بدوافعه وحاجاته الأساسية والثانوية.

- أما الاتجاه فإن مفهومه يرتبط بال موقف الذي تتعرض له. فالاتجاهات تتكون بفعل المحددات الثقافية بعكس الغرائز. ويمكن للاتجاه أن يترجم إلى السلوك كما يمكن أن يبقى كامناً. مثلاً: كل الأمهات يشعرن بعاطفة الأمومة (غريرة) ولكن بعضهن يحددن النسل لظروف صحية أو اقتصادية (اتجاه).

الاتجاه والميل:

يرى عمر (1988) أن الميل عبارة عن اهتمام الفرد بموضوع محدد بذاته أكثر من اهتماماته بموضوع آخر. بحيث يقبل عليه تلقائياً، ويتحدث عنه، وينشغل به في

أغلب الأحيان، ويسعد بمزاؤلته دون ملل، وييذل فيه الجهد والمال أكثر مما ييذله في غيره. لذلك يشير الميل إلى ما يحبه الإنسان وما يكرهه مما يؤثر على سلوكياته بشكل عام حيث يسعى دائمًا إلى ما يحبه ويتجنب ما يكرهه. فالميل يرتبط بفضيل الشخص لأمر ما دون سواه، وهو ناتج عن إحساسه به ومشاعره نحوه. فهو يتعلق بنواحي ذاتية ليست محل خلاف أو نقاش. أما الاتجاه فيرتبط باعتقاد الفرد في أمر أكثر من اعتقاده في غيره، وهو ناتج عن تفكيره العقلاني المرتبط بحالته النفسية. فالشخص مثلاً يفضل دراسة الموسيقى لتكون مهنته في المستقبل (ميل)، ولكنه يرفض مزاولتها في الملادي الليلية (اتجاه).

الاتجاه والرأي:

يرى دوب (Doob 1935) أنه لا مجال للحديث عن الرأي إلا إذا كانت هناك مشكلة معينة يستطيع رأي الشخص فيها وفي كيفية حلها والتغلب عليها.

وليس بالضرورة أن يتفق رأي الفرد مع آراء الآخرين حول المشكلة، كما أنه لا يسلم بصحة رأي الفرد بشأن أي قضية. وقد يكون رأي الفرد في موضوع ما سطحياً ولا يستند إلى الخبرة مما يجعله ضعيف القيمة. ولكن قد يبني الفرد رأيه في أمر ما بعد تدقيق وتحقيق لخصائصه وبعد مراجعة للخبرات السابقة المتعلقة به، مما يدعم من أهمية رأيه.

ولهذا ينحصر الرأي في نطاق أضيق مما يتصل ويتميز به الاتجاه سواء أكان اتجاهًاً فردياً أو اتجاهًاً جماعياً. كما أن الرأي العام ينشأ بصورة جزئية من الاتجاه لأنه كما في الرأي الشخصي يرتبط بكثير من الجدل والخلاف حول موضوع الرأي. أما الاتجاهات فت تكون بفعل عوامل التنشئة الاجتماعية منذ السنين الأولى لحياة الإنسان وبفعل العوامل الثقافية السائدة في المجتمع كما أن الاتجاه يختلف عن الرأي من ناحية القياس أيضًاً، ففي قياس الاتجاه تستخدم العديد من الأسئلة، ولكن في قياس الرأي

لا تستخدم إلا أسئلة قليلة ومحدودة، ويعبر عن نتائج القياس في الرأي بنسبة مئوية، أما في الاتجاه فيعبر عنه بإعطاء درجات للفرد تعكس شدة أو ضعف الاتجاه عند الفرد.

الاتجاه والقيمة:

يرى عمر (1988) أن القيمة هي "مفهوم عقلي ينعكس في نظرة الإنسان العامة للأمور، ناتجة عن اقتناعه المطلق بما يصدره من أحكام متعلقة بأفضلية سلوكيات معينة دون غيرها".

فالقيم تكون بالموافقة أو المعارضة لموضوع الاتجاه، حيث تكون المعارضة لموضوع الاتجاه حينما يتعارض مع القيم السائدة، وتكون الموافقة عليه لأنه يساير هذا القيم.

ولهذا فالقيم ترتبط ارتباطاً بالثقافة السائدة في المجتمع أكثر مما يرتبط بها الاتجاه، ولهذا فهي أكثر ثباتاً منه لأنها تعتبر عاملاً من المؤثرات الثقافية الموجهة للأفراد المجتمع، والتي يصعب تغييرها إلا في إطار التغيير الكلي لهذه الثقافة، ولا يمكن أن يحدث هذا التغيير الشامل إلا بحدوث طفرات ثورية ثقافية في المجتمع، أو على مراحل زمنية طويلة الأجل، خلافاً لما يحدث للاتجاه من تغيير أو تعديل. فالاتجاه لا يعني بالضرورة أنه يشمل حكماً قيمياً، لأن التركيز في الاتجاه يكون في أن الفرد يتوجه نحو الموضوع أو يتعد عنده (أبو النيل، 1985).

تكون الاتجاهات الاجتماعية:

إن الناس لا يولدون ولديهم اتجاهات معينة نحو الناس والأشياء والموضوعات المختلفة، بل يكتسبونها تدريجياً من خلال الملاحظة والإشراط الإجرائي والاستجابي وكذلك من خلال الأنماط المعرفية للتعلم، وكل هذه المؤثرات تكون متداخلة في

الخبرة الواحدة. والاتجاهات المترکونة لدينا تميل إلى مقاومة التغيير، حيث أنها تشكل خبراتنا نحو الأشياء والموضوعات المختلفة. وهذه الاتجاهات تؤثر في المعلومات التي يعرض الأفراد أنفسهم لها.

فالاتجاه عند الفرد يظهر على شكل استعداد لإدراك موضوع معين في البيئة الاجتماعية وتقويمه سلباً أو إيجاباً، إنها معتقدات ووجدانات عن موضوع أو عدة مواضيع تكون مكتسبة وتترعرع إلى الثبات والاستقرار النسبي بالرغم من أنها خاصة للتعديل والتغيير بسبب تأثير المعلومات والخبرات التي نكتسبها.

ولهذا فإن تكون الاتجاهات وفقاً لما عرضناه آنفاً يتم وفقاً لعدة مراحل:

1- المرحلة الأولى من تكوين الاتجاه لدى الفرد يكون بإدراك الفرد لموضوع الاتجاه وذلك من خلال اتصاله بالبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة، ولهذا يميل الفرد إلى تكوين اتجاهات نحو أشياء مادية كالكتاب، وغرفة الصف، والمنزل، وكذلك نحو أشخاص معينين كالأخوة والأصدقاء والمدرسين، وكذلك أيضاً نحو بعض القيم الاجتماعية: كالتعاون، والتضحية، والبطولة، والخير، والحق، والدين... الخ.

2- أما المرحلة الثانية في تكوين الاتجاه فتتجلى على شكل ميل لدى الفرد نحو هذه الموضوعات التي أدركها سلباً أو إيجاباً، حيث يجري عمليات تقويمية مستمرة لخبراته السابقة المكونة لإطاره المرجعي والتي اكتسبها من خلال تواصله مع الأشخاص الآخرين، واحتياكه بالموضوعات والمواقف المختلفة في بيئته التي يعيش فيها وذلك لتحديد الأسس التي سيبني عليها ميله لهذه الموضوعات أو ميله نحو الأشخاص أو إعراضه عنهم. ولهذا تسمى هذه المرحلة بمرحلة الاختيار.

3- في حين أن المرحلة الثالثة: تكون على شكل استقرار وثبوت للميل والفضيل الذي كوناه عن الأشخاص والموضوعات الموجودة في محيطنا. ولهذا

يكون الاتجاه النفسي لدى الشخص قد تكون وتطور حتى وصل إلى صورته الأخيرة التي يستقر عليها سلباً أو إيجاباً.

عوامل تكوين الاتجاهات:

هناك عوامل كثيرة تسهم في تكوين الاتجاهات الاجتماعية لدى الفرد، يرتبط بعضها بالتعليم وبالخبرات السابقة، وبالجماعات المرجعية، وكذلك بتكوين شخصية الفرد. ولهذا سوف نحاول أن نبين فيما يلي أهم العوامل التي يكون لها أكبر الأثر في تكوين الاتجاهات:

1- ارتباط تكون الاتجاه بالمواقف التي تشبع حاجات الفرد أو التي تعوق هذا الإشباع:

فهناك الكثير من الأدلة التي تشير إلى أننا نتعلم ردود الفعل نحو الأشخاص والم الموضوعات المختلفة من خلال الارتباط وإشباع الحاجة. فنحن نتعلم أن نخاف من الناس المرتبطين بخبرات غير سارة وتجنبهم، ونحب الأشخاص المرتبطين بخبرات سارة ونقترب منهم.

ولهذا فإننا من خلال ابتعادنا عن المواقف غير المسنة، واقترابنا من المواقف المسنة يشع لدinya حاجاتنا الأولية للسرور والراحة. ولهذا ننمى اتجاهات إيجابية نحو الوالدين لارتباط وجودهم بشعورنا بالراحة والاطمئنان. ويمكن أن ينمي الأطفال اتجاهات غير إيجابية نحو الوالدين إذا ارتبط وجودهم بالعقاب والألم. وبصورة مشابهة فإنه من المحتمل أن تستمر الاتجاهات الإيجابية تجاه أعضاء الجماعة القديمة الذين قضينا معهم في الماضي أوقاتاً طيبة، أو أن تصبح هذه الاتجاهات أكثر إيجابية. وقد تنشأ لدى مجتمع بأسره اتجاهات سلبية نحو الجماعات العنصرية أو المهاجرين الذين يربطون بينهم وبين مصاعبهم الاقتصادية.

2- أثر الخبرات في تكوين الاتجاهات:

لا تكون لدينا الاتجاهات نحو موضوعات معينة إذا لم تكن لدينا معلومات كافية أو خبرات سابقة عنها. فالإنسان في حالة تفاعل مستمر مع غيره من الأشخاص الآخرين، حيث يدخل معهم في علاقات تفاعل متشابكة، وهذه العلاقات والتفاعلات التي يكونها الشخص مع الآخرين يكتسب من خلالها خبرات واسعة قد تكون سارة أو مؤلمة.. ولهذا يؤكد كلينجر (Klinger 1977) أحد زعماء نظرية التعلم بالخبرة أن الأفراد يميلون إلى تكرار الأحداث التي يمرون بها إذا كانت سارة لهم، مما يجعلهم يكونون اتجاهات إيجابية نحوها. وعلى العكس فإن الأفراد يكونون اتجاهات سلبية نحوها إذا كانت ضارة ومؤلمة بالنسبة لهم. وقد يميل الشخص إلى تعميم خبرته السابقة الإيجابية أو السلبية نحو أحداث مشابهة للأحداث السابقة التي تكون نحوها هذه الاتجاهات ولهذا يكون للتجارب الشخصية التي يمر بها الفرد في المواقف الاجتماعية المختلفة دوراً هاماً في تكوين اتجاهات الاجتماعية.

كما أن للمعلومات التي يكونها الفرد عن موضوعات معينة أو الخبرة السابقة عنها يكون له أكبر الأثر في تكوين اتجاهات الإيجابية أو السلبية نحو هذه الموضوعات. ويمكن أن نسوق المثال التالي حول أثر المعلومات على تكوين الاتجاهات.

فقد درس شلورف (1930) اتجاه الأميركيين البيض نحو الزنوج، حيث قسم عينة الدراسة إلى مجموعتين متكافتين، عمل أولاً على قياس اتجاه المجموعتين نحو الزنوج ثم عرض المجموعة التجريبية إلى 15/ محاضرة تقدم فيها معلومات متكاملة وصحيحة عن الزنوج وتاريخهم ومساهماتهم الحضارية، أما المجموعة الضابطة فلم تخضع لسماع مثل هذه المحاضرات. بعدها قاس اتجاه المجموعتين نحو الزنوج فوجد أن اتجاه المجموعة التجريبية قد تغير لصالح الزنوج.

3- تكوين الاتجاهات عن طريق التقليد:

يقلد الأفراد غيرهم من الناس في سلوكياتهم التي تعجبهم، فقد أشار بندورا (Bandura 1977) أن الأفراد يتعلمون الاستجابات الجديدة والاتجاهات الجديدة من خلال مشاهدتهم لغيرهم ومحاولته تقليد سلوكهم. فالتقليد يساعد الفرد في تكوين اتجاهات جديدة لديه لم تكن موجودة لديه من قبل، بالإضافة إلى قوة التقليد في تدعيم سلوك معين مرغوب وإخفاء سلوك آخر غير مرغوب ولهذا فإن الطفل يكون معظم اتجاهاته من أسرته التي ينشأ فيها، حيث أن الطفل يقلد أباء وأمه وأخوته الأكبر سنًا. ولهذا يعد التقليد من أهم العوامل وأقدمها في تكوين الاتجاهات عند الإنسان فالاتجاهات تعد مرآة تعكس على صفحتها مدى سيطرة الأسرة على طفولة الفرد المبكرة، ومدى خضوعه لها أو ثورته عليها ولهذا فإن هناك علاقة قوية بين اتجاهات الأسرة واتجاهات الأبناء فيها. ودليل ذلك ما قام به "اللازار سفيلد" حيث قاس الاتجاهات السياسية لمجموعة كبيرة من الطلاب وقارن النتائج بالاتجاهات السياسية لأسر هؤلاء الطلاب فاتضح أن هناك ترابطًا كبيراً بين اتجاهات الطلاب واتجاهات أسرهم.

كما دلت نتائج الدراسة التي أجرتها نيوكمب والمنشورة عام 1937م على 800 فرد لبيان اتجاهاتهم نحو الكنيسة والشيوعية وال الحرب، وكانت أعمارهم تتراوح بين 14 - 38 عاماً، كما قاس أيضاً اتجاهات أبنائهم وأمهاتهم، فوجد أن هناك معاملات ترابط عالية بين اتجاهات الآباء والأبناء حيث وصلت إلى 0,69، 0,43، 0,49 على التوالي للاتجاهات نحو الكنيسة والشيوعية وال الحرب (أبو النيل، 1985؛ الشيخ .1992).

كما اتضح أيضاً من خلال دراسة "كندل ولاسر" (1969) أن طموحات التلاميذ واتجاهاتهم نحو الخطط المستقبلهم العلمي يتأثر إلى حد كبير باتجاهات الوالدين.

4- تأثير عضوية الجماعة في تكوين الاتجاهات:

كل فرد هو عضو في جماعة معينة، وقد يكون عضواً في أكثر من جماعة. ولهذا فإن اتجاهات أي فرد تعكس معتقدات جماعته ومعاييرها إذا كانت هذه الجماعة متماسكة. ولهذا فإن ضغط الجماعة على الفرد عامل هام في تكوين اتجاهاته. فكثير من اتجاهات التلاميذ نحو إكمال الدراسة أو عدم إكمالها تتحدد من خلال اتجاهات زملائهم وأصدقائهم المقربين في المدرسة بشكل يجعل تأثير هؤلاء الزملاء قوياً. ولهذا فإن التوحد مع بعض الشخصيات والنماذج الاجتماعية يكون له دور هام في اكتساب بعد الاتجاهات الاجتماعية.

5- أثر شخصية الفرد في تكوين الاتجاهات:

تلعب سمات شخصية الفرد دوراً في تكوين اتجاهاته وتنميتها، فالإنسان يميل إلى تقبل الاتجاهات التي تتفق مع سمات شخصيته ويدعم وجودها باستمرار، ويرفض الاتجاهات التي تتعارض مع هذه السمات.

ويرى عمر (1988) أن الإطار المرجعي للفرد يمثل جوهر شخصيته ومفتاحها، حيث ينعكس مباشرة على نمط تفكيره وأسلوب معالجته للأمور ويكون بمثابة الأساس الذي يبني عليه اتجاهه النفسي إيجاباً أو سلباً.

كما يرى الفقي (1984- آ) من خلال دراسته على دور الأبعاد الأساسية للشخصية مثل الانطواء والانبساط والتسلط والخضوع في نمو الاتجاهات النفسية المحافظة والمتطورة أن هناك ارتباطاً قوياً بين السمات العامة لشخصية الفرد وبين اتجاهاته التي يكونها ويطورها نحو ظاهرة ما.

كما بينت دراسات "أدoronو" عن الاتجاهات التعصبية في أمريكا أن اتجاه التعصب هو نمط سائد لدى الشخصية المتعصبة، فالمتعصب ضد الزوج نجده متعصباً ضد جميع الأقليات الأخرى، ولهذا أوضح ذلك من خلال مقارنته

للشخصيات ذوي الاتجاهات المرنة عن ذوي الاتجاهات المتعصبة كما في الجدول التالي(1):

فروق شخصية	
غير المتعصبين	المتعصبون
يتقبلون صفاتهم السيئة ويعترفون بها ويتمسكون بالقيم والقواعد التقليدية بصورة، ولكن بصورة واقعية، كما أن علاقاتهم الشخصية حكمها الحب ويتسم بناء شخصياتهم بالمرونة.	لا يتقبلون الصفات السيئة فيهم ولا يعترفون بها ويتمسكون بالقيم والقواعد التقليدية بصورة، جامدة يخضعون للقيم الأسرية بشكل تقليدي وعلاقاتهم الشخصية تحكمها القوة، ويتسم بنارهم الشخصي بالجمود.
فروق في أحداث الطفولة	
تربيبة معقولة إلى حد كبير، والحب الأبوي غير مشروط، والتراكيب الأسري متوازي، التسامح يسود هذه العلاقات الأسرية إلى حد كبير.	تربيبة عنيفة مشحونة بالتهديد المستمر، والحب الأبوي مشروط بسلوك الطفل سلوكاً مرغوباً، والتراكيب الأسري هرمي مع اهتمام زائد بمركز الأسرة ومكوناتها.

كما أن لتكوين شخصية الفرد أثراً في تهيئة الفرد وإعداده لاصطدام الاتجاهات المختلفة. فالشخصية التسلطية (التي تميل إلى الدكتاتورية) التي تنأى عن الأساليب الديمقراطيّة في الوصول إلى القرارات التي تميل إلى اتخاذ الاتجاهات المعادية نحو أفراد الأقليات، وتكون لها اتجاهات أخلاقية جامدة غير مرنة. ولكن من الضروري هنا عدم الإفراط والمعلاة في إطلاق التعليمات.. فقد تؤدي الشخصية التسلطية ب الرجل من الناس إلى أن يصطمع اتجاهات سياسية رجعية ثم ذات الشخصية التسلطية بسبب أنها نشأت في بيئه حضارية أخرى وبسبب ما عرفت من الحقائق ما لم يعرفه الوالدان تكون لها اتجاهات سياسية متحركة.

6- أثر العوامل الثقافية في تكوين الاتجاهات:

تلعب العوامل الثقافية والحضارية بما تشمله من نظم دينية وخلقية واقتصادية وسياسية دوراً هاماً في تكوين اتجاهات الاجتماعية. فالعوامل الثقافية السائدة في

مجتمع من المجتمعات تلعب دوراً بارزاً في تنمية الاتجاهات السائدة فيها وتطويرها في مسارها الإيجابي أو السلبي. فالثقافة بما توفره من معلومات كثيرة تشكل التراث المعرفي للإنسان من خلال وسائلها المتعددة والموجودة في المجتمع، سواء أكانت عن طريق الأسرة، أم المدرسة، أم جماعة النظائر، أم دور العبادة، أم أجهزة الإعلام كل ذلك كفيل بأن يسهم في تمييز الاتجاهات ويطورها. ولكن بما أن المؤشرات الثقافية متعددة وعديدة في المجتمع، فإن ما تقدمه من معلومات قد يكون متضارباً أو متناقضاً مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية عند بعض الناس، واتجاهات سلبية عند البعض الآخر. ولهذا لابد للفرد أن يختار الاتجاه الذي يتفق وإطاره المرجعي بشأن ظاهرة معينة سواء أكان إيجابياً أو سلبياً.

وظائف الاتجاهات الاجتماعية:

تلعب الاتجاهات الاجتماعية دوراً هاماً في تحديد سلوكتنا. فهي تؤثر مثلاً في أحکامنا وإدراكتنا للآخرين، كما تؤثر على سرعة وكفاءة تعلممنا، كما تساعد أيضاً في تحديد الجماعات التي نرتبط بها، والمهن التي نختارها في النهاية، بل وحتى الفلسفة التي نعيش بها (لامبرت ولامبرت، 1989). ويمكن تحديد أهم الوظائف الأساسية للاتجاهات كما يلي:

1- الوظيفة التلاؤمية:

فالاتجاهات تعكس في سلوك الفرد وأقواله وأفعاله وتفاعلاته مع الآخرين في الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها.

فقد تكون لدى الطفل اتجاهات إيجابية نحو الموضوعات التي تشبع حاجاته، كما تكون لديه اتجاهات سلبية نحو الموضوعات التي تحبطه أو تعاقبه. فالاتجاهات التلاؤمية قد تكون وسيلة للوصول إلى هدف مرغوب فيه كما تؤدي إلى الإثابة لأنها تعطي إثباتات اجتماعية كرضا الآخرين مثلاً.

2- تحدد الاتجاهات وظيفة الدفاع عن الذات:

إذ يحمي الفرد نفسه من الاعتراف بأشياء حقيقة عن نفسه أو عن الواقع أملأه في عالمه الخارجي. فالاتجاه يحدد طريقة السلوك ويفسره، كما أنه ينظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد. وما التعصب إلا اتجاه نفسي يؤكّد للفرد فكرته عن نفسه والاحتفاظ بالشعور بالتعالي على الآخرين. فالإنسان بحاجة إلى أن يبرر تصرفاته وأن يجد كبس فداء يلقي عليه اللوم.

3- تيسّر الاتجاهات للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحيد دون تردد أو تفكير في كل موقف.

4- تحقق الاتجاهات الأهداف الشخصية:

فكثيراً ما يؤدي تعبير الفرد عن اتجاهاته إلى تحقيقه لأهدافه الاجتماعية والاقتصادية. فحين يعبر عن اتجاه خاص إنما يعلن للناس انصياعه لما يسود مجتمعه من قيم ومعايير ومعتقدات.

5- يوجه الاتجاه استجابات الفرد نحو الأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة محددة، كما يحمله على أن يفكر ويحس ويدرك بطريقة محددة إزاء هذه الموضوعات والأشياء والأشخاص في محيطه.

فالفرد يتعرض أحياناً لضغط الجماعة لتحمله على الانصياع لها ومسائرتها. فالفرد الذي ينتمي لجماعة الكشافة يطالب بحفظ قوانين الكشافة وتأدية قسمها، أي يعلن في هذا أنه اكتسب الاتجاهات المطلوبة، أو سوف يجعل منها ضوءاً هادياً

لسلوكه. وما يقال عن الكشافة يقال عن الانتماء إلى كثير من الجماعات الرسمية وغير الرسمية التي يتطلب الانتماء لها توفر بعض الاتجاهات المعينة.

أنواع الاتجاهات:

تداخل الاتجاهات في طبيعتها مع بعضها البعض لدرجة يصعب تصنيفها إلى أنواع منفصلة عن بعضها تماماً. ولكن من خلال ما توصل إليه ألبورت (1935) يمكن التمييز بين خمسة أنواع أساسية. فقد تصنف استناداً إلى موضوعها إلى عامة وخاصة، وبالنسبة للأفراد إلى جماعية وفردية، وبالنسبة لوضوحها إلى علانية وسرية، وبالنسبة لقوتها إلى قوية وضعيفة، وبالنسبة لهدفها إلى موجبة وسالبة. وسوف نعرض هذه الأنواع وفقاً للآتي:

1- الاتجاهات العامة والاتجاهات الخاصة (النوعية):

يرى عمر (1988) أن الاتجاه العام يتناول الظاهرة التي تعتبر موضوع الاتجاه من جميع جوانبها، حيث يشملها كلية دون التعرض لجزئياتها ولا البحث في تفصيلاتها، وبصرف النظر عن أي خصائص أخرى تميزها من غيرها. مثل الاتجاه نحو الاستعمار بكافة أشكاله وصوره، والاتجاه نحو التفرقة العنصرية بكل مستوياتها وفي كل المجتمعات... الخ.

ومن أهم التجارب التي تبين الاتجاهات العامة تجربة هارتلي (Hartley 1946)، حيث قام بدراسة عن التعصب القومي والعنصري، ومن خلال هذه الدراسة تبين أن الأفراد الذين يتعصبون ضد اليهود يتعصبون ضد الزنوج ضد الإيطاليين، بل يتعصبون ضد كل ما هو أجنبي. وقد ذكر الباحث بأنه كتب بين أسماء الشعوب التي عرضها على الأفراد (المجرب عليهم) أسماء شعوب خالية لا وجود لها مثل (دانيران) فتعصب ضدها الذين تعصباً من قبل ضد الشعوب الأخرى.

- أما الاتجاه النوعي (الخاص) فيتناول جزئية واحدة فقط من جزئيات الظاهرة التي تعتبر موضوع الاتجاه، بحيث يركز عليها وحدها فقط دون التعرض للظاهرة ككل، وبصرف النظر عن علاقتها بغيرها من الجزئيات الأخرى التي تتضمنها هذه الظاهرة. مثل الاتجاه نحو الاستعمار العسكري فقط، أو الاتجاه نحو التفرقة العنصرية بين البيض والسود.

- فالاتجاهات العامة أكثر ثبوتاً واستقراراً من الاتجاهات الخاصة، كما أن الاتجاهات الخاصة تسلك مسلكاً يخضع في جوهره لإطار الاتجاهات العامة، ولهذا تعتمد الاتجاهات الخاصة على الاتجاهات العامة وتشتق دوافعها منها (حمزة، 1982).

2- الاتجاهات الجماعية والاتجاهات الفردية:

تعتبر الاتجاهات جماعية حينها تكون مشتركة بين عدد كبير من الناس فيما يتعلق بموضوع من الموضوعات. فقد يتكون اتجاه مشترك لدى عدد كبير من الناس نحو رئيس للدولة، أو زعيم من الزعماء، أو نحو إنتاج معين أو بضاعة معينة... الخ.

- إما الاتجاهات الفردية فهي ذاتية تتعلق بذات الفرد دون سواه فيما يتعلق بظاهرة معينة. فالإنسان يكون اتجاهه الفردي من خلال إطار المرجعي المتضمن أسلوب حياته الخاص والمميز له عن غيره من الناس. ومثال ذلك عندما يكون الشخص اتجاهه نحو زميل له في العمل، أو اتجاهه نحو نوع معين من الألبسة، أو نحو تخصص دراسي معين... الخ.

3- الاتجاهات العلانية والاتجاهات السرية:

- تعتبر الاتجاهات علانية حينما لا يجد الفرد حرجاً من إعلانها والتحدث عنها أمام الناس. فهي ترتبط بما يؤمن به ويتبناه من نظام لقيم سائد في المجتمع ويكون مقبولاً من عامة الناس، بحيث لا يتعرض الفرد من خلال إعلانه إلى أية ضغوطات

تسبّب له الإحراج والضرر. مثل إعلان المدرس للتلاميذ منذ اللقاء الأول بأنه يتبنّى النظام ويكره الفوضى ولهذا لابد من الحفاظ على المواعيد بدقة.

- أما الاتجاهات السرية فهي التي يشعر الفرد بالحرج والضيق من إعلانها ويحاول أن يخفيها عن الناس ويحتفظ بها لنفسه، بل إنه قد ينكرها حين يسأل عنها، وذلك لأنها مرفوضة من قبل غالبية الناس وتسبّب له الخجل.

فالإنسان مثلاً لا يستطيع أن يعلن عن اتجاهه الإلحادي في مجتمع يتمسّك بالشريعة الإسلامية، كما أنه لا يستطيع أن يعلن عن اتجاهه العدائي نحو السلطة في مجتمعه خوفاً على حياته... الخ.

4- الاتجاهات القوية والاتجاهات الضعيفة:

تكون الاتجاهات قوية عند الفرد نحو موضوع ما عندما ينعكس ذلك في سلوكه الذي يتجلّى بقدراته على إحداث التغييرات المطلوبة في ذلك الموضوع.

فالشخص الذي يرى الخطأ ويثير ضده ويحاول إبعاده بكل ما أمكن يكون ذلك بسبب ما كونه من اتجاه قوي ضد الخطأ. بالإضافة إلى أن الشخص الذي يقف ضد أي أعمال شغب أو تخريب تحدث في وطنه يجعله يقف بكل قوّة قولاً وفعلاً مقاومةً مثل هذه الأعمال بداعي الغيرة الوطنية.

أما الذي يقف موقفاً ضعيفاً تجاه موضوع ما فإن ذلك يكون من خلال سلوك يتصف بقلة التأثير في إحداث التغيير المطلوب في ذلك الموضوع. ويكون هذا الفعل بسبب أنه لا يشعر بالحاجة إلى هذا التغيير، وهنا يكون الاتجاه للتغيير والتأثير ضعيفاً.

5- الاتجاهات الموجبة والاتجاهات السالبة:

- تكون الاتجاهات إيجابية عند الفرد عندما ت نحو به نحو شيء معين. كما ترتبط هذه الاتجاهات بتأييد كل ما يتعلّق بها من جميع جوانبها، مما يجعل ذلك ينعكس في

سلوك الفرد على شكل دفاع وتصد ودعوة لهذا الاتجاه. مثل الاتجاه نحو النظافة والذي يكون بالدعوة لنظافة المدينة ونظافة المنزلة ونظافة المرافق العامة... الخ.

- أما الاتجاهات السلبية فهي التي تبتعد بالفرد عن موضوع معين، مما يجعله يرفض كل ما يتعلق بهذا الموضوع والتشهير به والدعوة لمحاربته. مثل التمييز العنصري في بعض البلدان، حيث تكون اتجاهات سلبية عند الأفراد يظهر من سلوكهم على شكل عدم الاختلاط، وعدم التزاوج، وعدم المشاركة في الحكم... الخ.

اكتساب الاتجاهات الاجتماعية:

يتم اكتساب الاتجاهات الاجتماعية بعدة طرق منها:

1- التعرض المباشر لموضوع الاتجاه:

ولبيان ذلك لابد من تذكر المثل القائل (الملدوغ يخاف من جر الحبل) أو "بأن من لدغته حية يخاف من ذيلها، وتفسير ذلك أن ما نكونه من اتجاهات سلبية نحو أفراد بعينهم أو موضوعات بعينها يكون نتيجة لارتباطهم ولارتباطها عندنا بخبرات سيئة. كما أنها قد نحب بعض الأفراد ونكره آخرين طبقاً لخبراتنا الفعلية مع مثل هؤلاء الأفراد. وطبقاً لمبدأ التعميم فقد تنتقل الاتجاهات نحو موضوع معين إلى موضوعات أخرى بينها وبين الموضوع الأصلي تشابه. فقد تكره البنت كل الرجال لأنها في الأصل كانت تكره أباها لخبراتها السيئة معه. وقد يكره الرجل كل النساء لخبراته السلبية بالأصل مع أمه... وهكذا.

2- التفاعل مع آخرين يتمسكون بالاتجاه:

يظهر ذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية فالأسرة تمثل للطفل أول جماعة مرجعية ينتمي إليها الفرد ويقتدي بها. كما تعتبر الأسرة الثقافة الأولى للطفل.

فالأسرة هي التي تعدل من حاجات الطفل الأولية وتدربه على اكتساب دوافعه الاجتماعية ومنها القيم والاتجاهات نحو الأشياء والمبادئ ونحو نفسه.

ويعطي الكثير من العلماء لخبرات الطفولة الأولى أهمية كبيرة لأنها في الواقع هي التي تحدد ما سوف يتعلمها الطفل في المستقبل. فالقيم والاتجاهات تتبعق نتيجة للتنشئة الاجتماعية في محيط الأسرة.

كما أن اتجاهات الفرد نحو نفسه تحدد الطرق التي يتفاعل بها مع الآخرين فالمجتمع مرآة يرى الفرد فيها نفسه. ففكرة المرء عن نفسه تكون نتيجة لامتصاص معاملة الآخرين وعملية التوقع لسلوكهم وسلوك الفرد.

3- الدوافع والاستعدادات:

لا يكفي أن يتعرض المرء للاتجاهات بشكل مباشر، أو يتفاعل مع آخرين يتمسكون بالاتجاه، بل لابد من وجود دوافع واستعدادات لدى الفرد تيسّر عملية اكتسابها.

4- سلطة الآباء وتكون الأسرة وبنائها وكيف يمارس الآباء هذه السلطة:

إذا كان الأب متسلطاً ومتعسفاً في سلطته فإن هذا يؤدي إلى تكوين اتجاهات عند الأبناء نحو العالم محورها القهر والدكتاتورية. ففي بحث قام به "أدورنو وآخرون" (Adorno et. al. 1950) في جامعة كاليفورنيا على مجموعة من الأفراد تبين لهم أن كثيراً من الاتجاهات نحو الناس مبعثها النشأة في أسرة يقوم تكوينها وبنائها على التسلط والقهر. فالأسرة من هذا النوع تؤدي إلى وجود اتجاهات من أفرادها مثل التعصب والتفكير المغلق، والتمسك بالعرف والخرافات.

تعديل الاتجاهات الاجتماعية وتغييرها:

إن عملية تعديل أو تغيير الاتجاهات الاجتماعية ليست بالأمر السهل كما يبدو، فالاتجاهات الاجتماعية متعلمة، وعملية تعديليها أو تغييرها يمثل موقفاً تعلمياً وعملية التعديل أو التغيير لا تتم بنفس السهولة التي نتعلم بها. فالاتجاه يصبح بعد تكوينه جانباً أساسياً مندمجاً في شخصية الفرد ويؤثر على أسلوبه في التعامل مع الآخرين، فهو جزء من شبكة تضفي النظام على شخصية الفرد. ولهذا تتوقف قوة الاتجاهات عند الأفراد وثباتها على مدى ما يؤمنون به ويعتقدون فيه، ومدى رؤيهم الذاتية لأنفسهم ولغيرهم وللعام من حولهم.

فعندما تكون الاتجاهات النفسية ثابتة ومستقرة في المجتمع يشعر أفراده بالاستقرار والاتزان النفسي، وينعكس ذلك على تفاعلاتهم الشخصية وعلاقتهم الاجتماعية. وعندما تكون الاتجاهات النفسية متغيرة بصورة متكررة، يفقد الأفراد استقرارهم الاجتماعي، ويعانون من عدم الاتزان الاجتماعي مما ينعكس على تفاعلاتهم الشخصية وعلاقاتهم الاجتماعية أيضاً. ولهذا يلجأ الأفراد باستمرار إلى التمسك باتجاهاتهم التي تم اكتسابها، ويقاومون كل محاولة لتغييرها، ولكن قد يضطرون إلى تعديليها أو تغييرها ضمن ظروف معينة خارجة عن إرادتهم أو بإراداتهم (عمر، 1988).

ويرى لامبرت (1989) أن المحاولات جيدة التخطيط غالباً ما تنجح في تعديل الاتجاهات والذي يكون على شكل تعديل أو تغيير الفكرة التي يعتقد بها الفرد دون تعديل المشاعر ونزعات ردود الفعل بحيث قد يعود الاتجاه بسهولة مع مرور الزمن إلى وضعه السابق. ولهذا فإن الاتجاهات التي تكونت عند الفرد في وقت مبكر من حياته؛ وضمن إطار الأسرة تكون أكثر مقاومة للتعديل والتغيير. ولهذا فإن تغيير اتجاهات الفرد يقل كلما ازداد ولاء الفرد لجماعته، وكذلك كلما ارتفع الدور القيادي

الذي يمثله الفرد داخل جماعته (دوره كرئيس أو تابع). ولكن بالرغم من مقاومة الاتجاهات للتعديل والتغيير فهناك أسباب قد تؤدي إلى هذا التعديل والتغيير وهذه الأسباب بعضها موجود في الشخص نفسه، في حين أن البعض الآخر موجود في الموقف الاجتماعي. وقد دلت الدراسات أن هناك العديد من الطرق لتعديل وتغيير الاتجاهات نذكر أهمها كما يلي:

1- تأثر الفرد بالجماعة التي ينتمي إليها:

إن لعضوية الفرد في جماعة معينة أثراً في تحديد اتجاهاته، وينتتج عن هذا أن انتقال الفرد من جماعة إلى جماعة أخرى يتطلب عليه تعديل وتغيير اتجاهاته. ولبيان ذلك أجرى نيوكومب (1943) دراسة على طائفة من الفتيات التحقن بكلية متحررة فوجد أن اتجاهات الفتيات تميل نحو التحرر كلما تقدم عهدهن بذلك الكلية، وأن الفتيات اللاتي عجزن عن تمثيل الحياة في هذه الكلية وعجزت رفيقاتهن عن تقبيلهن كن أقل الطالبات تغييراً في اتجاهاتهن نحو التحرر.

كما وجد "سيمز وباتريك" (1936) أن الشباب الذين ينتقلون من كلياتهم في شمال الولايات المتحدة إلى كليات أخرى في جنوب الولايات المتحدة تتغير في اتجاهاتهم إلى التعصب ضد الزنوج. وكذلك الحال بالنسبة للفتاة الريفية التي تنتقل إلى الجامعة بالمدينة تتغير اتجاهاتها السابقة تدريجياً إذا اتخذت من الجماعة الجديدة جماعة مرجعية.

ولكن من جهة أخرى فإن تغيير الاتجاهات يصبح صعباً إذا كان توحد الفرد بالجماعة السابقة بشكل كبير. وهنا لابد من تغيير توحد الفرد بالجماعة السابقة قبل تغيير اتجاهه نحو الجماعات الأخرى. فالاتجاهات المترکونة والمتأصلة بطريقة جيدة تشكل خبرات الناس تجاه الأشياء المتعلقة باتجاهاتهم.

2- تغير المواقف:

تتغير اتجاهات الفرد بتغيير المواقف التي مر بها فانتقال الفرد إلى مستوى اجتماعي اقتصادي أعلى من الذي كان عليه يؤثر في اتجاهاته ويعد لها.

فالناس تتغير اتجاهاتهم نحو قواعد المرور وهم راجلون عنها وهم جالسون إلى جوار السائق. فعندما يكون الشخص راجلاً يرى أن سائق التاكسي يقودون عرباتهم بسرعة جنونية ولا يحسبون للマارة أي حساب في حين أنه عندما يكون جالساً إلى جانب سائق التاكسي يرى أن المارة يجاذبون بأرواحهم ويمررون أمام السيارات بدون اكتراث.

3- التغيير القسري للسلوك:

قد تضطر الظروف الأفراد أحياناً إلى تغيير سلوكهم نحو موضوع من الموضوعات يكون اتجاه الأفراد نحوه اتجاهًا معادياً. وهنا يكون التغيير القسري يؤدي إلى تغيير إضافي في اتجاهات الفرد. فقد ذكر "دويتشر وكولينز" (1951) أن الزوجات من الجنس الأبيض اللاتي اضطربن إلى السكن مع زوجات من الجنس النجمي في مشروعات إسكانية عامة تغيرت اتجاهاتهن نحو الزنوج وأصبحن أقل عداوة وأكثر رداً. وهنا تحاول الزوجات البيض والزوجات السود أن يثبتن لبعضهن البعض أن سلوكهن ليس مختلفاً كما يعتقد الكثيرون. فالظروف الجديدة تخلق طرقاً جديدة للتفاعل وردود الفعل.

4- الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه:

إن الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه يؤدي إلى تغيير الاتجاه نحو هذا الموضوع ويعود السبب في ذلك أن اتصال الفرد اتصالاً مباشراً بموضوع الاتجاه يسمح له التعرف على الموضوع من جوانب جديدة. ففي تجربة "دويتشر وكولينز" (1951)

أثار الاتصال والاختلاط بالزنوجيات للزوجات البيض أن يتعرفن على جوانب طيبة عند الزنجيات اللاتي عاشرنهن، كما أن الزوجات البيض قد فرضن عليهم معاشرة الزنوج حرصاً على أن يستدعيهن أطيب ما في نفوس الزنوج من مشاعر ونوايا أي أنهن قدمن الخير ليعودن عليهن بالخير.

كما أن الاتصال المباشر بين من يريدون تغيير الاتجاهات وبين الأشخاص الذين نريد تغيير اتجاهاتهم يكون له أثر كبير، ذلك لما يتميز به الاتصال المباشر من مواجهة شخصية تتضمن الحوار والمناقشة والتفاعل وتبادل الآراء، وشرح الأساليب التي تدعو للتغيير مما يوفر مقومات الإقناع لدى الداعين إلى تغيير الاتجاه ومقومات الاقتناع من قبل من نريد تغيير اتجاههم. فالاتصالات المباشرة تعتبر بمثابة المنبهات التي تشير الدافعية لدى الآخرين لدرجة تثير لديهم الرغبة في تغيير أو تعديل اتجاهاتهم القائمة واستبدالها باتجاهات جديدة (عمر، 1988).

وهناك دراسة قام بها "بروف" (Brophy 1946) على عينة من البحارة التجاريين، وجد عند بداية التجربة أن ثلاثة وثلاثين بالمائة (33%) من البيضة كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو الزنوج مع أنه لم يسبق لهم العمل معهم، وعندما أتيحت لأفراد هذه العينة فرصة الاشتراك مع بحارة زنوج في إحدى الرحلات بين أن نسبة من يمكن وصف اتجاهاته نحو الزنوج بالإيجابية من بين أفراد هذه العينة ارتفعت حتى وصلت إلى 46% ثم ارتفعت النسبة بعد الاشتراك في رحلتين إلى 62% بعد الرحلة الثالثة.

كما أجرى سميث (1946) دراسة في جامعة كولومبيا لبيان إمكانيات تعديل الاتجاهات المضادة للزنوج فقد استخدم في هذه الدراسة 254 طالباً من طلاب الدراسات العليا من أقسام التربية بالجامعة، قاس مدى تباعد أفرادها عن الزنوج بعد أن قسم العينة إلى مجموعتين الأولى تكونت من 46% من الطلاب اشتراكوا في برنامج لزيارة حي "هارلم" الذي يرتكز فيه الزنوج في مدينة نيويورك ومزاولة النشاط الاجتماعي فيه، في حين استخدمت المجموعة الثانية كمجموعة مقارنة. ومن

بداية التجربة وجد الباحث أنه لا يوجد فرق بين متوسطي تقديرات المجموعات على مقاييس التباعد الاجتماعي، ولكنه في نهاية التجربة وجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية قد ارتفع ارتفاعاً يدل على أن أفراد هذه المجموعة أصبحوا أكثر تقبلاً لقيام العلاقات الاجتماعية بينهم وبين الزنوج بعد أن كانوا يرفضونها في بداية التجربة، وأن هذه الاتجاهات قد استمرت إيجابية بعد انقضاء عام على نهاية التجربة، كما تبين من إعادة قياس اتجاهاتهم. لذا يقال أنه كلما ازداد الفرد معرفة بقوم تحسن اتجاهه نحوهم. ولكن هذا القول ليس صحيحاً دائماً فقد تكون المعرفة الزائدة مداعاة ليري القوم في صورةأسوء من قبل. وفي دراسة لواطسون (1950) بين أن اتصال الفرد بمن هم أدنى منه في المستوى الاقتصادي الاجتماعي من أبناء الديانات والأجناس الأخرى يؤدي إلى أن تزداد اتجاهات الفرد سوءاً نحو هذه الديانات أو الأجناس عموماً.

5- التغيرات في موضوع الاتجاه:

قد يؤدي التغيير الجذري في سلوك الفرد إلى تغيير في موضوع الاتجاه نفسه، وعندما يدرك الفرد ما طرأ على موضوع الاتجاه من تغير يتغير اتجاهه نحوه. فالتشريعات الحديثة التي فرضت أن يتولى بعض العمال مناصب إدارية في الشركات ترتب على ذلك أن تغير العمال أنفسهم من حيث الثقافة وغير ذلك، مما ترتب على ذلك أن تغيرت اتجاهات الآخرين نحوهم.

6- أثر المعلومات:

إن المصادر التي نعتمد عليها في استقاء المعلومات متعددة. فمصدر المعلومات بالنسبة للطفل والدأ ومن يخالط من الأطفال الذين هم أكبر منه سنًا. كما أنها بالنسبة للطالب كتبه ومدرسوه، وللشخص المتدين رجال الدين، وللباحث في العلوم المتخصصون في ميادين العلوم المختلفة، ومصادر المعلومات لنا جميعاً

الصحف والتلفزيون، والإذاعة، ورجال الأعمال والسياسة، كما أن كلاً منا مصدر للمعلومات بالنسبة للأخر.

ولهذا فإن المعلومات الجديدة عن موضوع الاتجاه أداة هامة في تغيير اتجاهات الفرد. وتتوقف فاعلية المعلومات الجديدة التي تتلقاها من الآخرين وأثرها في تعديل اتجاهاتنا على ما يلي:

أ- طريقة تقديم المعلومات:

إن طريقة تقديم المعلومات، ومدى الثقة في مصدر المعلومات وقوته وتأثيره وقدرته على إشباع الحاجات، ومدى تكامل ما يقدمه مصدر المعلومات مع معلومات الفرد السابقة عن موضوع الاتجاه أثراً كبيراً في تعديل اتجاهات عند الفرد. ودليل ذلك ما توصل إليه كل من "هوفلاند ووايز" (Hovland and Weiss 1951) عندما قدمما لمجموعة من طلاب الجامعات الأمريكية عدداً من قصاصات الصحف والمجلات التي تناقض فيها بعض الموضوعات السياسية والحربيّة. وقد قيل لنصف المجموعة من الطلاب أن من كتب هذه المعلومات خبراء أمريكيون نابهون، في حين قدمت هذه القصاصات للمجموعة الثانية (النصف الآخر من الطلاب) وأخبروا على أنها ترجمات لآراء روسيين نشرت أصلاً في جريدة البرافدا. بعدها قيست اتجاهات الطلاب، فوجد الباحثان أن غالبية النصف الأول من الطلاب قد جنحت آراؤهم إلى الموافقة على ما جاء بالقصاصات، في حين صارت اتجاهات القسم الآخر من الطلاب في الاتجاه المضاد. وهذا دليل على أن الطريقة التي تقدم بها المعلومات إلى الأفراد ذات أثر بالغ في تعديل اتجاهاتهم. كما دلت أبحاث "جانس وفشكاك" (Janss and Feshbach 1952) أثر اللجوء إلى التخويف في إقناع الناس، وذلك بأن دفعوا ثلاثة أطباء أسنان للمحاضرة في ثلاثة فئات من المستمعين في مسائل تتعلق بصحة الفم والأسنان وكان المحاضر الأول يلجأ إلى التخويف، في حين أن المحاضر الثاني كان معتدلاً، والثالث من المحاضرين لم يستخدم التخويف.

فتبيّن أنَّه كلما ابتعد المحاضر عن التخويف ازداد إقناع المستمعين وعزمُ أثره في تعديل اتجاهاتهم.

بـ- شخصية الفرد في الجماعة:

بيّنت الدراسات أنَّ الأشخاص الذين يكون لديهم شعور مرتفع بالنقص، وبعدم الثقة بالنفس يكونوا أكثر قابلية لتعديل وتغيير اتجاهاتهم، فهم أقل خشية من الآخرين في الخروج عن المألوف ومقاومة ما يوجه إليهم من أفكار. بالإضافة إلى ذلك فإنَّ الأشخاص المتسلطين أكثر قابلية للاقتناع بما يوجه إليهم من معلومات من الأشخاص ذوي القوة والنفوذ (Janis et al. 1959). في حين يرى سلامة وآخرون (1980) أنَّ الشخصية العدوانية تتمسّك باتجاهاتها وتدافع عنها وتبتعد عن كل ما من شأنه أن يعدل من اتجاهاتها.

ويجد جينس Janis et al. 1959 (في لامبرت، 1989) أنَّ صفة المرونة التمييزية المثالية لا توجد إلا عند القليل من الناس، بمعنى أنَّ القليل من الناس يستطيعون التعرّف على الأفكار الجديدة الموجّهة نحوهم في الوقت نفسه الذي يقدرون فيه على تمييز كل ما لا صلة بها ورفضه.

وينحرّف معظم الناس عن هذا الوضع المثالي إلى التطرف. فالشخص سريع التقبيل يتسم بالاعتماد الكبير على الأشخاص الآخرين، ونقص القدرة على تقييم القضايا التي يقدمها الآخرون تقييماً نقدياً. وهذا التركيب للسمات يؤدي بالشخص إلى أن يكون عرضة بوجه خاص لاعتناق معتقدات الآخرين أو أية قضايا تقدم له من جهة ذات سلطة. ومن جهة أخرى فإنَّ الشخص ذو القدرة المرتفعة على مقاومة الإقناع يكون مفتقرًا للقدرة على فهم الأفكار المنقوله إليه ويكون عادة سلبياً تجاه السلطة متبدلاً في تفكيره وغير منتبه للأفكار الجديدة بصورة اختيارية (لامبرت 1989). ويرى لامبرت (1989) أيضاً أنَّ النساء أكثر تأثراً بالإقناع من الرجال

وقد فسر البعض ذلك بأنه مظهر من مظاهر الخنوع الأنثوي، في حين أن البعض الآخر فسر ذلك بأنه مظهر من مظاهر الخنوع الأنثوي، في حين أن البعض الآخر فسر ذلك بأن النساء أكثر انتباهاً للاتصالات اللغوية أو المكتوبة، وأنهن أفضل من حيث فهم الماداة اللغوية. ويرى ماكجوير (Mc Guire 1969) أن الشخص يستطيع دعم قدرته على مقاومة الاقتناع وافتقاده للمعلومات بتقوية التزاماته بعقائده، أو بإرساء معتقداته في إطار شبكات للاتجاهات أوسع.

كما أن لذكاء الفرد أثراً في تعديل أو تغيير اتجاهاته. ففي دراسة قام بها كانتر (1940) وجدها أن الأذكياء أقدر على تفهم الرسالة الخبرية التي توجه إليهم، وأنهم أقل تأثراً بما يوجه إليهم من دعاية. كما وأشارت دراسة هايمان Himann وسوانسون Swanson إلى أن ذوي الذكاء المنخفض لا يبالون بأحداث المجتمع.

كما دلت دراسة لنتون Linton وجراهام Graham أن الذين تتغير اتجاهاتهم بسرعة يتميزون بالقبول الاجتماعي والرضوخ لمعايير الجماعة واحترام سلطة الوالدين، أما الذين يتغيرون إلى العكس، فيتميزون بإهمال السلطة ونقد الآخرين، والتمرد على المعايير الاجتماعية (أبو النيل، 1985).

أما الأشخاص الذين يتميزون بكفاءة اجتماعية عالية فإنهم نادراً ما يخرجون عن المألوف ويغيرون من اتجاهاتهم (سلامة، 1980).

بالإضافة إلى ذلك فإن العمر الزمني للفرد يلعب دوراً أساسياً وهاماً في تعديل الاتجاهات.

ويرى الشيخ (1992) أنه في سنوات المراهقة يتغلب الجانب الوجداني في بناء الاتجاهات. ويرى أن الانقلابات الدينية تصل إلى ذروتها في سن السادسة عشرة، وأن مجرمين يرتكبون أول جرائمهم عادة في هذا العمر أو بعده بقليل.

جـ- مدى اتساق الاتجاهات مع معلومات الفرد:

يرى العديد من علماء النفس الاجتماعي حالياً بأن هناك نزعة لدى الناس للاحتفاظ باتجاهاتهم متسقة منطقياً. ويرى هايدر (Hieder 1958) أن الناس يحاولون إيجاد علاقات متوازنة ومتسقة بين اتجاهاتهم وسلوكهم، ويشعرون بالتوتر إلى أن تتحقق حالة التوازن. ويرى أو سجود وتنبأوم Osgood and Tannjenbaum (1955) أن الناس يميلون إلى تغيير اتجاهاتهم وسلوكهم. فالمدخن مثلاً يعني من صعوبة في التوفيق بين سلوكه وبين المعرفة عن التدخين بأنه ضار وغير صحي. ويرى فستنجر (Festinger 1957) بأن الناس يطورون استراتيجيات لتخلص أنفسهم من مشاعر عدم التناسق والتي تكون غالباً مشاعر قوية ومقلقة.

المعلومات عن التدخين وما تثيره من توتر وصراع تستثير الفرد أحياناً إلى أن يقلع عن التدخين، وقد يستمر في التدخين ويقنع نفسه بأن ما يذكر من معلومات حول التدخين غير صحيحة. ولهذا تظهر الفروق الفردية واضحة بين الناس من حيث قدرتهم على اتخاذ القرارات والتمسك بها. ولهذا فإن الناس يغيرون من اتجاهاتهم لتخفيض درجة عدم التناسق بينها وبين سلوكهم. ويرى فستنجر من جهة أخرى بأنه كلما زاد عدم التناسق بين الأفعال والأفكار التي يحملها الفرد زاد التناقض المعرفي وزادت الحاجة، إلى تخفيض عدم التناسق (لامبرت، 1989). ويرى فستنجر أيضاً أن أعلى تغيير في الاتجاهات يظهر عند الفرد حينما يكون مقدار التناقض المعرفي كبيراً وحصول معلومات معارضة لمعلومات الفرد السابقة وذلك بتأييد مرتفع من مصدر ثقة كالمدرس. فالفرد كما يرى سوثرلاند (Sutherland 1989) يهتم بأن تكون اتجاهاته فلسفة متكاملة ومنسقة مع معارفه ومعلوماته وأفعاله.

7- وسائل الأعلام والاتصال:

تعد هذه الوسائل ذات أثر كبير في تعديل الاتجاهات عند الأفراد شريطة أن تقدم مادتها، بما يتلاءم والمستويات المختلفة للأفراد الذين تقدم إليهم وبما يتناسب مع ثقافتهم مما يزيد من إمكانية تقبلهم لها. كما يجب أن تقدم بصورة جاذبة ومبسطة ومفهومة ومنطقية.

ولهذا يكون للتلفزيون تأثير على تغيير الاتجاهات عند الناس أكثر من الإذاعة نظراً لما يكون للصورة من أثر في جذب المستمعين أكثر من سماع الكلمة فقط. ولهذا أطلق "بيروت" على وسائل الإعلام اسم (وسائل الإيحاء) لأن بعض وسائل الإعلام تقدم مادتها الإعلامية لتأثير في اتجاهات الأفراد عن طريق الإيجاء. وترجع أهمية هذه الوسائل في تغيير الاتجاهات إلى أنها أصبحت ذات أهمية كبيرة في عملية التنشئة الاجتماعية.

وفي دراسة قام بها فشباين (Fishbin 1967) وجد أن الذكور من المراهقين الذين شاهدوا برامج تلفزيونية مكثفة حول العنف ولمدة ستة أسابيع كانوا أكثر عدوانية في القصص التي كتبوها، ولكنهم أقل عدوانية تجاه زملائهم بمقارنة مع المجموعة الضابطة التي لم تشاهد أي برامج تلفزيونية عدوانية.

ويرى كانتر ولازر سفيلد (1955) أن الأفراد لا يتأثرون مباشرة بوسائل الدعاية الجماعية كالإذاعة والتلفزيون والصحافة والسينما... الخ. ولكنهم يتأثرون أكثر بالجماعات التي ينتمون إليها. لذا تكون الدعاية أقوى أثراً إذا قمت على خطوتين(1):

أ- إلى القيادات أو الأفراد ذوي المكانة العالية في الجماعة.

ب- إلى الجماعات.

ويرى أبو النيل (1982 في أبو النيل، 1985) أنه لكي يكون لأساليب الاتصال تأثير عميق في تغيير الاتجاه، يجب أن ينصب الاهتمام على كيفية تصميم الأساليب. ويعتمد هذا التصميم على ما يلي:

- 1- سمعة مصدر الخبر: فقد أثبتت التجارب أن الرسالة الخبرية يكون لها تأثير كبير في تغيير الاتجاهات عند الفرد إذا كان مصدرها معروفاً ونشرت في صحف أو مجلات ذات قوة ونفوذ كبير.
- 2- شخصية المتكلم: إن مهارة المتكلم (ناقل الرسالة) وجاذبيته، ولياقته وقدرته على إقناع مستمعيه أثراً كبيراً في تغيير الاتجاهات عند الأفراد. فقد وجد كل من هوفلاند Hovland وفايس Weiss من خلال دراستهما مجموعتين من الطلاب إحداهما تلقت المعلومات من شخصية تتمتع بشعبية الجماعة وثقتها، في حين أن المجموعة الثانية تلقت المعلومات نفسها من شخصية لا تتمتع بتلك الشعبية والثقة وعند قياس اتجاهاتهم بعد المحاضرة وجد أن المجموعة التي وصلتها المعلومات عن طريق الشخص ذي الشعبية تغيرت عن مجموعة الشخص الآخر. فالأفراد غالباً ما يحاولون تقليد من يحبونه ويميلون إليه وينسجمون معه قولًا وفعلاً، مما يجعلهم يتبعون خطاه وينهجون نهجه.
- 3- شخصية مستقبل الرسالة: إن الكشف عن شخصية الأفراد الذين ستوجه إليهم الرسالة شيء مهم لتوجيه الرسالة المناسبة لهم والتي من شأنها أن تؤدي إلى تغيير الاتجاهات (انظر إلى الفقرة السابقة المتعلقة بشخصية الفرد).
- 4- أثر الموقف الجماعي: تعمل المعلومات المقدمة للأفراد وسط الجماعة على تغيير اتجاهاتهم بشكل أكبر مما لو تم تقديمها لهم بشكل فردي.

فقد وجد أرجيل Argile أن التعبير عن الرأي بطريقة علنية على ملأ من الناس أحدث تغييراً في الاتجاه عند 65,5 من الأعضاء، في حين أن التعبير عن الرأي بطريقة سرية أحدث تغييراً في الاتجاه عند 27,45% من الأعضاء.

8- المناقشة والقرار الجماعي:

للمناقشة الجماعية أهمية كبيرة في اتخاذ القرارات الجماعية وهذا له أهميته في تغيير الاتجاهات. ويصدق هذا على جماعة الأسرة كما يصدق على جماعة المنظمات الاجتماعية والمؤسسات الحكومية وكذلك على المنظمات العالمية.

فالإنسان الذي يتمتع بقدر من المعقولة في التفكير والمناقشة فإنه لا يغير بسهولة اتجاهه نحو موضوع ما إلا إذا تعرض للمناقشة والحوار مع أكثر من فرد شريطة أن يكون كل منهم أهلاً للثقة فيما يقول من أفكار وأراء ووجهات نظر متعلقة بالموضوع المطروح. ولهذا فقد اهتم عدد من الباحثين بدراسة آثار المناقشة الجماعية والقرار الجماعي في تغيير الاتجاهات وفي السلوك بصفة عامة. ففي دراسة قام بها بروديك Brodbeck، وماجينيز Mcgenis بين من خلالها أن السماح للأفراد الذين استمعوا إلى المحاضرة أو الذين شاهدوا فيلماً بالمناقشة، قد أدى إلى إحداث تغيير كبير لديهم. كما قارن "ليفين" بين ثلاث وسائل لتعديل الاتجاهات وهي: التعاليم النظرية الجماعية، والنصائح الفردية، والقرارات المتخذة على أثر مناقشة جماعية فتبين له أن المناقشة الجماعية هي أكثر فاعلية وجذوى في تعديل الاتجاهات من النصائح الفردية وال تعاليم النظرية الجماعية، فقد تبين أن المناقشة الجماعية كانت فاعليتها عشرة أمثال فاعلية التعاليم النظرية (حمزة، 1982).

وفي تجربة قام بها "كوش وفرنش Coch &French 1948" لبيان أثر المناقشة والقرار الجماعي في تغيير الاتجاهات (في مجال الصناعة) لزيادة الإنتاج، فقد أحضر العاملان جماعة تجريبية وأخرى ضابطة من العمال في مصنع لخياطة (الإنتاج

البيجامات). استخدمت الطريقة التقليدية مع الجماعة الضابطة (طريقة المحاضرة والمنشورات)، ووضح لهم من خلالها ضرورة تغيير اتجاهاتهم لزيادة الإنتاج، وحدد لهم عدد الوحدات المطلوب إنتاجها وشرحت لهم طريقة الإنتاج الجديد وقد كان متوسط إنتاجهم قبل التجربة 60/ وحدة في زمن معين، في حين استخدم مع المجموعة التجريبية نفسها مضافاً إليها طريقة المناقشة التي تناولت ضرورات السوق التي دعت لتغيير كمية الإنتاج وقدمت الاقتراحات الجديدة، واتخذت قرارات جماعية بهذا الشأن بضرورة وصول الإنتاج إلى 84/ وحدة. ولقد دلت النتائج لهذه الدراسة التبعية أن الجماعة الضابطة لم يتغير إنتاجها تغييراً يذكر. وسار على المعدل القديم، بل أبدى العمال التذمر والعدوان في بعض الأحيان. أما الجماعة التجريبية فوصل معدل الإنتاج إلى 84/ وحدة بعد أسبوع وبعد المقابلة الثانية والمناقشة الجماعية تم التوصل إلى 94/ وحدة، وفي المقابلة الثالثة اتخذت الجماعة قراراً بأن يكون الإنتاج 90/ وحدة فقط على أن يستمر خلال الخمسة أسابيع التالية، وتبين أن هذه الجماعة استمرت على معدل 84/ وحدة لعدة أشهر بعد نهاية التجربة.

لذا نلمس من هذا أن للمناقشة والقرار الجماعي أثراً في تغيير الاتجاهات حيث يشعر أفراد الجماعة من خلال المناقشة والقرار الجماعي أن الموضوع موضوعهم وأن الآراء ملك لهم وتتبع منهم، فيزداد اهتمامهم واقتناعهم وتزداد مشاركتهم الإيجابية (زهران، 1977).

وبشكل موجز يمكن القول بأن الاتجاهات قابلة للتعديل والتغيير رغم ما تتميز به من ثبات نسبي.. ولكن هذا التعديل والتغيير يتطلب زيادة المؤثرات المؤيدة للاتجاه الجديد، وخفض المؤثرات المضادة له أو للأمررين معاً. أما إذا تساوت المؤثرات للتغيرات والمؤثرات المضادة له فإنه يحدث حالة من التوازن وثبات الاتجاه وعدم تغييره (زهران، 1977).

قياس الاتجاهات الاجتماعية:

أهمية قياس الاتجاهات الاجتماعية:

يعتبر قياس الاتجاهات الاجتماعية من الموضوعات التي وجدت اهتماماً كبيراً من قبل علماء النفس وعلماء الاجتماع على حد سواء، وذلك لما لها من أهمية في العديد من ميادين الحياة العامة السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتربية، والصناعية، والزراعية وغيرها سواء في حالة السلم أم في حالة الحرب.

فالباحث يقيس أحياناً نوع ومدى اتجاهات الطلبة نحو مواد الدراسة المختلفة ونحو البيئة المدرسية، ونحو الزملاء والمدرسين. كما يهتم علم النفس الصناعي بقياس اتجاهات العمال نحو العمل مما يساعد في اكتشاف أنجح الوسائل لزيادة الإنتاج وسعادة العمال. ويمكن أيضاً من خلال قياس الاتجاهات أن تعرف على الرأي العام نحو ظاهرة من الظواهر الاجتماعية لمعرفة الروح المعنوية عند المقاتلين وكذلك معرفة العوامل التي تساهم في دفعها أو الإضعاف منها.

كما يمكن من خلال قياس الاتجاهات التأكد من صحة النظريات والفرضيات القائمة. فالإنسان بطبيعته ميال إلى التعميم وعندما يتتوفر للباحث أداة قياس دقيقة فإنها تساعده على تأييد أو رفض هذه النظريات والفرضيات القائمة وتفتح أمامه مجالاً للبحث والتجريب.

بالإضافة إلى ذلك فإن قياس الاتجاهات عند الأفراد ييسرـ لنا التنبؤ بها في المستقبل، والتنبؤ بما يحدث في المجال الاجتماعي للجماعة. فعن طريق قياس الاتجاه النفسي الاجتماعي يمكن التنبؤ بمدى و زمن التغير الاجتماعي المنتظر في أي جماعة من الجماعات، كما يمكن التنبؤ أيضاً بإمكانية إدخال عامل جديد إلى حيز التفاعل النفسي الاجتماعي لهذه الجماعة (مختار، 1982).

ولهذا الغرض تعددت طرق القياس، وتعدد المقاييس المستخدمة في قياس الاتجاهات. والجدير بالباحث أن يختار المقياس الذي يغطي كل أبعاد الاتجاه الذي ينوي قياسه، وألا يقيس إلا ما وضع لقياسه مع توافر الشروط السيكومترية الأخرى. وفيما يلي سوف نتحدث عن أهم الطرق لقياس الاتجاهات الاجتماعية والمقاييس الالازمة لذلك.

* مقاييس الاتجاهات الاجتماعية:

1- مقياس بوجاردس : "Bogardus"

ظهرت أولى المحاولات لقياس البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية عام (1925) للتعرف على مدى تقبل الأميركيين أو نفورهم من أبناء القوميات الأخرى، أو مدى التباعد الاجتماعي بين الأميركيين وأبناء الشعوب الأخرى.

فقد افترض أن العبارات السبع التالية تمثل مسطحة متدرجة للتقبل الاجتماعي، معنى أن العبارة الأولى تمثل أقصى درجة من درجات التقبل الاجتماعي، وأن العبارة السابعة تمثل أقصى درجة من درجات النفور أو التباعد الاجتماعي.

الزوج منهم	أصادقهم	أجوارهم في المسكن	أزمانهم في العمل	أقبلهم كموطنين في بلدي	أقبلهم كزائرين لوطني	استبعدهم من وطني
1	2	3	4	5	6	7

شكل (6) نموذج لقياس البعد الاجتماعي لبوجاردس

وتوضع علامة على هذا القياس تعبر عن الاتجاه نحو كل من الجماعات التالية:

- الزوج- الفرنسيون- الإنجليز

- الإيرلنديون- الأتراك- العمال.. الخ

طبق بوجاردس 1925 هذا المقياس على عينة قدرها 1725 أمريكيًّاً لقياس اتجاهاتهم نحو (39) قومية وعنصرية. ثم أعاد القياس سنة 1936 وقارن النتائج في المرتين ملاحظة التغير الذي طرأ على الاتجاهات. هذا ويمكن في هذا المقياس أن يستجيب الشخص بنعم لأكثر من عبارة من هذه العبارات، بمعنى أنه قد يقبل العبارة 4 و 5 و 6 بالنسبة لجماعة لأنها ليست متعارضة.

ولهذا فإن الشخص الذي يجيب عن سؤال ما بالموافقة يجب أن يحصل على درجات أعلى على المقياس الكلي من الشخص الذي يجيب عن هذا السؤال بعدم الموافقة.

فقد حاول بوجاردس أن يعطي درجات على البعد الاجتماعي بحيث يمكن قياسه، ويمكن حساب دالة الفرق بين النسبة المئوية لكل شعب من الشعوب في كل موقف وذلك باستخدام كا² بالنسبة لتكرارات الأمثلة لهذه النسب، وبعد ذلك يتم ترتيب الشعوب حسب النسب المئوية. ولهذا ومن خلال الجدول رقم (1) والجدول رقم (2) نجد أن الإنجليز أكثر قبولاً لدى الأمريكيين من باقي الجنسيات إليهم في ذلك الكنديون... وأقل الجنسيات قبولاً هم: الأتراك والكوريون فالهنود ثم الزوج.

الشعوب	الأقسام	علاقة زواج	صداقه متينة بالنادي	جار في الشارع	زميل في المهنة	مواطن في بلدي	زائر لبلدي	لا أقبله في بلدي
(1) الانجليز		%93,7	%96,7	%97,3	%95,9	%95,9	%1,7	-
(2) السويديون		%45,2	%62,6	%75,6	%78,0	%86,3	%4,5	%1,-
(3) البولنديون		%11,0	%11,6	%28,3	%44,3	%58,1	%19,7	%4,7
(4) الكوريون		%1,1	%6,8	%13,0	%21,4	%23,7	%1,47	%19,1

جدول رقم (1) يمثل النسب المئوية للإجابات نحو أربع جنسيات

القيمة	القبول الأدنى	القيمة	القبول الأعلى
1,12	-1 الأتراك	4,6	1- الإنجليز
1,28	-2 الكوريون	4,55	2- كندا
1,30	-3 الهنود	-	3- اسكتلندا
1,37	-4 الزنوج	4,16	4- إيرلندا

جدول (2) يبين قيم القبول الأعلى والقبول الأدنى للشعوب
(أبو النيل، 1985، ص 302-303)

ويؤخذ على مقياس بوجاردس أنه لا يقيس الاتجاهات المتطرفة تطراًً كما في التعصب الشديد (الذي يمثله الاعتداء بالضرب على الجماعة). كذلك لا يتاح الفرصة للحصول على معلومات عن أفكار ومشاعر المفحوصين. بالإضافة إلى أنه غير مقنن بالرغم من أن بوجاردس قد طبقه على عينة قدرها 1725 سنة 1925، فإنه لم يستخدم هذه العينة كعينة تقنية، ولهذا فإن الصدق والثبات لهذا المقياس غير معروف.

بالإضافة إلى ذلك فإن وحدات المقياس غير متساوية، حيث أن المفحوص الذي يجيب بالموافقة بالزواج من قومية معينة، يساوي في نظر بوجاردس الذي يقبل أحدهم زائراً للوطن. في حين أن الواقع يشير إلى أن الأول أقرب إليهم من الثاني. معنى أن العبارة الأولى تعني مسافة أقرب إلى موضوع الاتجاه من المسافة بين العبارة الثانية وموضوع الاتجاه. ولهذا يصعب المقارنة بين المفحوصين. غير أن بوجاردس أدخل في مراجعته للمقياس عام 1933 ضرورة تساوي الأبعاد بين الوحدات.

2- طريقة ثرستون (مقياس الفترات متساوية الظهور) : Eequal Appearing Interval Scale

اقتراح ثرستون (Thurstone 1929) طريقة لقياس الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات، وأنشأ عدة مقاييس وحداتها معروفة البعد عن بعضها البعض أو متساوية البعد. ولهذا قام "ثرستون" بالاشتراك مع زميله شيف Chave بوضع

عدد من مقاييس الاتجاهات بحيث يبدأ بوضع عدد كبير من العبارات التي تدور حول موضوع معين، ثم تعرض هذه العبارات على عدد من المحكمين الخبراء في الميدان (قد يصل عددهم مائة) ويطلب منهم أن يضعوا كل عبارة في خانة في إحدى عشرة خانة حيث تكون أكثر العبارات إيجابية في الخانة رقم (1) وأكثرها سلبية في الخانة رقم (11) والمتوسطة في الخانة رقم (6)... وهكذا.

الرتبة	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
العبارة											

ثم تستبعد العبارات الغامضة أو الغير مناسبة والتي اختلف بشأنها المحكمون، ويستبقى العبارات التي أجمعوا عليها، ثم يحسب متوسط الدرجة التي قدرت لهذه العبارة من قبل كل المحكمين وتكون قيمة المتوسط "حسب عدد المحكمين" هي الوزن الذي يعطي لهذه العبارة. ثم يختار أنساب هذه العبارات بحيث تبعد الواحدة عن الأخرى بنفس الدرجة تقريباً، وتتوزع فيما بينها لتمثل مدى واسعاً من الشدة على بعد الإيجابية المتطرفة والسلبية المتطرفة، وتستبعد العبارات المكررة من حيث تمثيلها لوزن معين. ويلاحظ أن العبارات تكتب في المقاييس بشكل عشوائي، حيث يحكم الفرد على العبارة من حيث تأثير محتواها عليه ومدى تمثيلها. هذا المحتوى مع اتجاهه. هذا ويدل الوزن العالي على الاتجاه السلبي، والوزن المنخفض على الاتجاه الموجب. يتكون المقاييس الواحد عادة من عبارات تتراوح بين 20-50 عبارة.

وفيما يلي نموذج توضيحي لبعض العبارات المختارة من 32 عبارة يضمها المقاييس الأساسي لقياس الاتجاه نحو الحرب بطريقة ثريستون وفي مقابل كل منها أوزانها (والتي لا تظهر في الاختبار الفعلي). وهنا نلاحظ أن الأوزان الأقل هي المضادة للحرب ولمناصرة للسلم، والأوزان الأعلى هي المناصرة للحرب والمناهضة للسلم.

الأوزان

- (1.3) ليس هناك أي مبرر معقول للحرب
- (1.4) الحرب صراع مرير عديم النفع ينتج عنه تحطيم النفس
- (2.4) الحرب فناء لا داعي له للنفوس البشرية
- (3.2) إن مكاسب الحرب لا تساوي بؤسها وما سيها
- (4.5) نحن لا نريد حروباً أخرى إذا أمكن تفاديهما بدون فقدان لكرامتنا
- (5.5) من الصعب أن نقرر ما إذا كانت الحروب ضارة أم نافعة
- (6.6) هناك بعض الآراء تؤيد الحرب
- (7.5) في ظروف معينة. تكون الحرب ضرورية لتحقيق العدل
- (9.8) الحرب تثير همم وجهود الرجال
- (10.8) أسمى واجبات الرجل أن يحارب لتحقيق قوة ومجد وطنه وعلى المفحوص أن يضع علامة (+) إلى جانب العبارة التي يرى أنه موافق عليها ويكون تقدير الشخص هو متوسط أوزان العبارات التي وضع العلامات مقابلها.

استخدمت طريقة ثرستون لقياس الاتجاهات نحو الحروب ونحو الكنيسة، ونحو تنظيم النسل، ونحو الزوج، ونحو الصينيين... وهكذا.

ومما سبق يتضح لنا أن مقياس ثرستون يتحقق فيه التساوي بين الوحدات كما أنها تتدرج تدريجاً مناسباً. كما أن ثباته وصدقه مرتفعان إذا أعد إعداداً دقيقاً. وهذا المقياس يحدد للمفحوص درجة معينة من التأييد أو المعارضة.

ولكن يلحظ على هذا المقياس بأنه يستغرق وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً في إعداده وأن الأوزان تتأثر بالتحيزات الشخصية للمحكمين خاصة المتطرفين منهم.

بالإضافة إلى أن هذا المقياس كما يرى حمزة (1982) لا يعطي فكرة عن شدة الاتجاه، لأن الموافقة على العبارة نفسها تصحح دائماً بالطريقة نفسها بصرف النظر

عن شدة اتجاه المستجيب لها، فقد يكون موافقاً بشدة أو موافقاً إلى حد ما. كما أن هذا المقياس لا يحدد لنا المدى الذي تغطيه اتجاهات التأييد أو المعارضة، أي الموضوعات التي يشملها المقياس.

3- مقياس ليكرت (Likert Scale 1932)

عاب ليكرت Likert على طريقة ثرستون الصعوبة والتعقيد، ورأى أنه من الأفضل بناء مقياس موحد للتأييد والرفض حيث ينظر إلى الاتجاه كمسطورة متدرجة يحدد لها قطبين الأول يمثل أقصى درجات التأييد والثاني أقصى درجات الرفض والمثال التالي يوضح الاتجاه نحو المرأة:

العبارة	كـ لـ							
أ- المرأة أقل من الرجل في الذكاء. ب- البيت هو المكان الطبيعي للمرأة. ج- المرأة أكثر خضوعاً للعاطفة منها للعقل.								

ولهذا يعتبر مقياس ليكرت أكثر سهولة وأكثر ثباتاً من مقياس ثورستون كما أنه من أكثر مقاييس الاتجاهات شيوعاً نظراً لسهولة تطبيقه وتصحيحه واستخراج نتائجه، وهو يتكون من عدد فردي من الأوزان المتدرجة لا يقل مجموعها عن ثلاثة أوزان ولا يزيد عن أحد عشر وزناً، بحيث تدرج هذه الأوزان من الموافقة المطلقة

وتأخذ أعلى وزن في المقياس إلى المعارضة المطلقة ويمثلها أدنى وزن فيه، في حين أن الوزن الوسط يمثل نقطة الحياد بين الموافقة والمعارضة.

فعندما يكون المقياس ثلاثياً مثلاً يكون أشد الأوزان موافقة رقم (3)، وأكثرها معارضة رقم (1) مثل:

أوافق	لا أدرى	لا
(1)	(2)	(3)

أما في المقياس الخماسي فيكون أشدتها في الموافقة الوزن رقم (5) وأشدتها معارضتها رقم (1)، ويمثل الحياد الوزن رقم (3) مثلاً:

أوافق جداً	أوافق	محايد	أوافق	لا أوافق نهائياً
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

ويرى عمر (1988) بأنه يفضل استخدام المقياس ذي الأوزان السبعة في قياس الاتجاهات عند الناس نحو الظواهر الاجتماعية والسلوكية المتنوعة نظراً لسهولة تطبيقه وتصحّيحه، واستخراج نتائجه أكثر من المقاييس الأخرى (ذات الأوزان التسعة أو الإحدى عشرة)، كما أنه أكثر دقة وموضوعية من المقاييس ذات الأوزان الثلاثية والخمسية.

ويتم بناء المقياس وفقاً لطريقة ليكرت مروراً بالخطوات التالية:

أ- جميع أكبر عدد من العبارات التي تتعلق بموضوع الاتجاه المراد قياسه لتمثل التأييد التام وإلى المعارضة المطلقة وذلك من الدراسات والكتب والمجلات العلمية.

ب- عرض العبارات على لجنة من الخبراء والمحكمين لبيان مدى انتمام كل عبارة، إلى موضوع الاتجاه المراد قياسه مع تحديد استجاباتهم حول كل عبارة وفقاً للآتي: أوافق بشدة (5)، أميل للموافقة (4)، غير متأكد (3)، أميل إلى المعارضة (2)، أعارض بشدة (1).

جـ- تحليل استجابات المحكمين و اختيار العبارات التي حصلت على أعلى الدرجات والتي أجمع عليها المحكمون لتشكل عبارات المقياس- يطبق المقياس على عينة مناسبة، ويصحح بجمع الأوزان المختلفة التي تعبّر عن استجابات الفرد الواحد لبنوده الكلية.

هـ- يحسب الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الترابط بين درجة كل بند من بنوده والدرجة الكلية للمقياس لتحديد مدى صلاحية كل بند من بنوده.

وـ- يطبق المقياس بعد التأكيد من الاتساق الداخلي له على عينة ممثلة للمجتمع المدروس ويصحح بجمع الأوزان المختلفة التي تعبّر عن استجابات الفرد الواحد لبنوده حيث تدل الدرجة العالية على الاتجاه الإيجابي نحو الظاهرة المراد قياس الاتجاه نحوها، أما الدرجة المنخفضة فتدل على الاتجاه السلبي نحوها. ولابد عند بناء المقياس أن يكون فيه عدد متساو تقريباً من العبارات الموجبة والسالبة على أن تكون كلها مرتبطة ب موضوع الاتجاه.

ولهذا يمكن إجراء دراسة مقارنة بين مجموعتين من الأفراد لقياس اتجاهاتهم نحو موضوعات وذلك ومن خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلتا المجموعتين باستخدام المقياس نفسه، ثم مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية مع بعضها البعض واختبار فيما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية أم لا وذلك باستخدام اختبار T-Test. والجدير باللاحظة فإن تفسير نتائج قياس الاتجاهات ليس أمراً سهلاً، حيث أن ذلك يتطلب أن يكون القائم به على علم بكثير من الأصول المنهجية التي يقوم عليها القياس السيكولوجي، وعلى علم بأصول تفسير البيانات الإحصائية.

وبالطريقة نفسها قدم ريتشارد كريستي (R. Christic) وفلورانس جايس (F. Geis) استبيانات لقياس الاتجاه نحو الميكافيلية. والميكافيلية كما يرى كريستي وجايس (1970) هي النزعة إلى استغلال الناس الآخرين والتتمتع بذلك. وأظهر

ميكافيلي في كتاباته في القرن السادس عشر. كما أظهر كريستي وجاييس، أن هناك على الأقل ثلاثة مكونات للميكافيلية:

المكون الأول هو "أن الأشخاص الآخرين هم عموماً جبناء وضعاف والميل إلى استخدام الحيلة والغش في الاتصالات الشخصية، ثم إغفال عام للأخلاق التقليدية".

أما المكون الثاني فهو "أنه من الحكمـة تملـق الأشخاص المهمـين" في حين يرى المكون الثالث "أن الذين يعانون من أمراض مزمنة يجب أن يكون لهم اختيار الموت بدون ألم".

وقد أعدت استبيانـة مـنتـقاـة بـعـنـيـة تمـاخـتـيـارـها مـنـ حـيـثـ قـدـرـتـهاـ التـميـزـيـةـ لـتـعـكـسـ كلـ جـانـبـ منـ هـذـهـ الجـوانـبـ، وـتـقـدـمـ الـاستـيـانـةـ إـلـىـ الـمـفـحـوصـيـنـ لـلـتـعـبـيرـ عنـ شـدـةـ موـافـقـتـهـمـ أوـ عـدـمـ موـافـقـتـهـمـ عـلـىـ كـلـ فـقـرـةـ (لامبرـتـ 1987ـ).

4- طريقة جثمان:

حاول "جثمان" (Guthman 1947, 1950) إنشاء مقياس تجمعي متدرج يحقق فيه شرطاً هاماً هو أنه إذا وافق على عبارة معينة فيه فلا بد أن يعني هذا أنه قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها. ودرجة الشخص هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات السفلـىـ التي وافق عليها، والعليـاـ التي لم يوافق عليها. وهكذا لا يشتراك فردان في درجة واحدة في هذا المقياس إلا إذا كانا قد اختارا العبارات نفسها.

أما طريقة اختيار العبارات نفسها فتشبه طريقة ليكرت، وكذلك المقياس المتدرج سيكون عادة خماسياً توضع عليه درجة الاستجابة لكل عبارة.

مثال: نموذج مقياس جثمان لقياس اتجاه الأفراد نحو القسط الذي ينبغي أن يحصل عليه الفرد من الثقافة.

نعم :	لا	نهاية المستوى الجامعي لا يعتبر كافياً لتنقيف الذفرد.
نعم :	لا	نهاية المستوى الثانوي لا يعتبر كافياً لتنقيف الفرد.
نعم :	لا	نهاية المستوى الإعدادي لا يعتبر كافياً لتنقيف الفرد.
نعم :	لا	نهاية المستوى الابتدائي لا يعتبر كافياً لتنقيف الفرد.
نعم :	لا	ينبغي أن تزيد ثقافة الفرد عن مجرد القراءة والكتابة.

إن هذا المقياس يصلح فقط لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات يمكن تدريجها بحيث يتحقق الشرط الأساسي الذي وضعه جثمان: وهذا الشرط نفسه جعل استخدام طريقة جثمان في قياس الاتجاهات محدوداً (حمزة، 1982).

5- طريقة أوزجود لتمايز معاني المفاهيم ودلالات الألفاظ (1957): وضع شارلس أوزجود **Osgood** وسوسي **Suci** وتاننباوم **Tannenbaum** طريقة في عام 1957 عرفت بطريقة تمايز المعاني وذلك لقياس المعاني أولاً ثم استخدمت فيما بعد لقياس الاتجاهات.

ويرى أوزجود وزملاؤه أن لكل لفظ نوعين من المعاني أو مدلولين:
 الأول: ويشير إلى المدلول المادي الذي يصدق ويشير إليه اللفظ.
 والثاني: ويشير إلى المعنى الانفعالي الوجداني أو البطانة الوجدانية للكلمة.
 والمدلول الثاني هو الذي يحدد اتجاه الشخص نحو الموضوع.

ولهذا يمكن من خلال هذا المقياس التعرف على معلومات كمية عن معاني بعض المفاهيم الاجتماعية عند جماعة معينة عن طريق وضع درجات للمقاييس تفضل بين مفهوم وأخر، ويستخدم لذلك مقياس متدرج كل نقطة عليه تتضمن صفتين متقابلتين (متناقضتين) مثل:

حسن 7 6 5 4 3 2 1 رديء

حسن (الصفة الموجبة وتمثل الدرجة (7).. رديء تمثل الدرجة (1) وتمثل الصفة السيئة على سلم مكون من سبع درجات. والدرجة (4) تمثل الصفة الوسط.

وقد قام أوزجود بتطبيق هذا المقياس على عينة كبيرة من المفحوصين وأخضع النتائج للتحليل العاملي وكانت العوامل التي انتهى إليها هي:

- عامل القوة.
- عامل الحسن والقبح.
- عامل النشاط وال الخمول.

6- مقياس التفضيل الجمالي (1982):

قام الأستاذ الدكتور عبد السلام الشيخ بإعداد مقياس الاتجاه نحو التفضيل الجمالي في عام 1982 وطبقه على عينة من طلاب الجامعة في جمهورية مصر- العربية والجديد في هذا المقياس أنه لا يعطي درجة واحدة للاتجاه وكأنه بعد واحد بل يعطي ثلات درجات تعتبر جديدة تماماً على أي مقياس للاتجاه هي:

- شدة الاتجاه: أي شدة استجابات الفرد نحو موضوع الاتجاه وما يتفرع عنه.
- اتساع أو طلاقة الاتجاه: ويعني عدد الأفراد التي يغطيها الاتجاه.
- مرونة الاتجاه: ويعني تعدد الفئات التي تنتقل الاستجابة بينها أي من فئة إلى أخرى (الشيخ، 1992).

7- طريقة الانتخاب:

تعتبر هذه الطريقة سهلة في استخدامها وفي تحليل نتائجها. والمبدأ الأساسي فيها يكون بإعداد استفتاء يشمل عدة موضوعات على هيئة مواقف اجتماعية ثم يطلب من المفحوص اختيار أحب الموضوعات إلى نفسه أو أبغضها عنده.. بعد ذلك يقوم الباحث بإحصاء عدد اختيارات القبول واختيارات الرفض التي حصل عليها كل موضوع من موضوعات الاستفتاء ثم يحول ذلك إلى نسب مئوية بحيث يمكن المقارنة بينها.

8- طريقة الترتيب:

تقوم هذه الطريقة على فكرة ترتيب موضوعات الاستفتاء أو المقياس حسب نوع الاتجاه المراد قياسه. فالمقياس مكون من عدد محدود من الموضوعات وفيه يتطلب من المفحوص أن يرتب هذه الموضوعات حسب درجة ميله نحوها أو نفوره منها. ويمكن أن نسوق المثال التالي كدليل على ذلك:

رتب الرغبات الدراسية التالية وذلك وفقاً لدرجة ميلك نحوها بحيث يكون الموضوع الأول أكثرها حباً بالنسبة لك والموضوع الآخر أقلها أو أبغضها عندك.

الهندسة- العلوم- التربية- الآداب- الطب.

هذا وقد تتخذ استجابة الفرد الترتيب التالي:

- 1- الطب.
- 2- الهندسة.
- 3- العلوم.
- 4- التربية.
- 5- الآداب.

ولهذا يكون على الباحث أن يسجل درجات عدد كبير من الأفراد، ثم يحسب متوسط الدرجات التي تدل على كل موضوع من موضوعات الاتجاه ويحللها إحصائياً.

9- الاختبارات الإسقاطية/.. (1) و (2):

وهنا يعرض على المفحوص بعض المثيرات الاجتماعية الغامضة في شكل صور أو لعب أو جمل أو قصص ناقصة وغير ذلك مما يوجهه نحو الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه، ويطلب من المفحوص ذكر أو كتابة ما تعبّر عنه كل صورة في نظره. تتميز الاختبارات الإسقاطية بأنها تقيس إلى جانب الاتجاهات بعض جوانب الشخصية المرتبطة بهذه الاتجاهات.

ومن أهم الاختبارات الإسقاطية لقياس الاتجاهات ما يلي:

أ- الاختبارات المصورة:

وهنا تعرض على الفحوص بعض الصور التي تحتوي مثلاً جماعة من العمال وقائداً أو جماعة من الفلاحين أو نساء أو زنوجاً... الخ. ويطلب من المفحوص ذكر أو كتابة ما تعبّر عنه كل صورة. استخدم "بروشانسكي" (1943، 1959) هذا الأسلوب (TAT) لدراسة الاتجاه نحو العمال بأن خلط بعض صور اختبار تفهم الموضوع (TAT) ببعض صور العمال، وعن طريق هذه الصور يمكن معرفة الاتجاهات من المشاكل العمالية والنشاطات النقابية.

ب- الأساليب اللغوية:

ومنها:

- تداعي الكلمات، يقدم الشخص بعض الكلمات التي ترتبط بموضوع الاتجاه الذي يقصد دراسته ضمن مجموعة أخرى من الكلمات ويطلب منه ذكر أول كلمة أو فكرة تخطر له عند سماعها.

- تكملة الجمل، وهنا تقدم للشخص بعض الجمل الناقصة ويطلب منه تكميلتها بأول ما يرد إلى ذهنه. وقد تدور الجمل نحو شعب أو جماعة أو مهنة.
- تكملة القصص، هنا يقدم الشخص قصة ناقصة تدور حول قضية اجتماعية معينة ثم يطلب منه تكملة القصة.
- الأسئلة الإسقاطية، قد يسأل الباحث المفحوص عدة أسئلة منها، (ما الذي تفعله لو أصبحت قائداً... الخ).

جـ- أساليب اللعب:

وفيها تستخدم اللعب والدمى والعرائس في دراسة اتجاهات الأطفال نحو بعض الموضوعات الاجتماعية. مثلاً تمثل الدمى الوالدين والأخوة والمدرسين والأطفال الآخرين... الخ. ويعبر الطفل أثناء اللعب عن اتجاهاته نحو هذه الشخصيات في مواقف اجتماعية معينة.

د- تمثيل الأدوار الاجتماعية (السيكودrama والسوسيودrama):

ابتدع هذا الأسلوب مورينو (Moreno) حيث يمثل الفرد موقفاً اجتماعياً بالاشتراك مع الآخرين. فقد يطلب من الطالب تمثيل دوره كطالب بالنسبة لأدوار أخرى كدور مدرسه أو زملائه. وهنا يمكن دراسة السلوك الاجتماعي والاتجاهات النفسية بالإضافة إلى إمكانية استخدامها كوسيلة لعلاج المشكلات والاضطرابات النفسية الاجتماعية.

الفصل التاسع

سيكولوجية القيادة

- أهمية القيادة.
- القيادة والقائد.
- القيادة والرئاسة.
- نظريات القيادة.
- نظرية الرجل العظيم.
- نظرية السمات.
- النظرية الموقفية.
- النظرية التفاعلية.
- النظرية الوظيفية.
- نظرية التعويض.
- السلوك القيادي.
- العوامل التي تسهم في عملية القيادة والتبعية.
- أنواع القيادة.
 - القيادة الديمقراطية.
 - القيادة التسلطية (الدكتاتورية أو الاستبدادية).
 - القيادة الفوضوية.
- اختيار القادة.
- التدريب على القيادة.

- طرق التدريب على القيادة.

1- تمثيل الأدوار.

2- الملاحظة والخبرة الشخصية العارضة.

3- الطرق الشكلية لنقل المعلومات وتعليم المهارات.

4- طريقة الجماعة المعملية.

الفصل التاسع

سيكولوجية القيادة Leadership

أهمية القيادة:

يصبح للجماعة بنيان إذا ما اجتمع عدد من الأفراد تلقائياً أو بأمر. ويقوم بنيان الجماعة على تحديد الأدوار وجود المعايير. ومن الأدوار التي تتكون الدور القيادي. وربما لا يحس الأفراد في الجماعة غير الرسمية كجماعات الأصدقاء بوجود هذه القيادة لأنهم يعتبرون كافة الأفراد في الجماعة سواسية. ولكن هذه القيادة تكون موجودة في بنيان الجماعة، فهي تظهر بشكل تلقائي في أي جماعة بشرية. كما تعتبر القيادة نوعاً معيناً خاصاً من الأدوار يقوم بها الأفراد أثناء تفاعلهم مع غيرهم من أفراد الجماعة. كما أن الفرد الذي تكون له السيطرة في الجماعة ويعمل على توجيه أفرادها وجوهودهم في سبيل الغاية المشتركة ويكون له تأثير في الجماعة وفي النحو الذي يسلكونه، نسميه قائداً. ولكن القيادة ليست حكراً بفرد أو بأفراد، وإنما تختلف من جماعة إلى أخرى، ومن موقف إلى موقف آخر، كما أنها تتحدد بنوع وطبيعة العمل الذي تقوم به الجماعة. فهي ظاهرة اجتماعية تتأثر بظروف المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كما أنها تؤثر تأثيراً كبيراً في حياة المجتمع. فالقادة هم الذين يقودون جماعاتهم إلى الأهداف المبتغاة، والمجتمع هو الذي يخلق قادته من خلال ما يوفره لهم من فرص النمو والنجاح، وبما يقدم لهم من فرص للتعليم والتدريب واكتساب الخبرات. فالقائد كما ترى عطيه (1992) يجب أن يتميز عموماً بالقدرة على التخطيط وإثارة الدافع، كما أن تحقيق أهداف الجماعة يساعد على نجاح القائد. لذا فإن القيادة والتبعية وجهان لعملة واحدة. وأنهما متعاقبان ينتقل الفرد في سلوكه بينهما. فالقيادة دائماً تفاعل اجتماعي نشط ومؤثر وموجه وليس

مجرد مركز ومكانة وهكذا تكون القيادة رسمية وقد تكون غير رسمية، والقيادة الرسمية العالية تكون في موقف أحسن. وتسطير القيادة غير الرسمية وغير العلنية في حالة ضعف القيادة الأولى أو غيابها أو في حالة رفض الجماعة لها. كما أن تعدد مسؤوليات القيادة الرسمية يضطرها إلى إعطاء بعض اختصاصها لمديري المكاتب والسكرتارية الذين يصبحون شركاء في القيادة. فالقيادة توجد من أجل الجماعة حيث سمحت معاييرها وبناؤها للقدرات الخاصة لأحد أعضائها أن تستخدم لصالح الجميع. فمفهوم القيادة يرتبط بالجماعة أكثر من ارتباطه بالأفراد. ويرى مختار (1982م) أن للقيادة معان كبيرة في المجتمعات المعاصرة بل ويتوقف عليها سلام العالم وتقدمه، فعلى أساسها تتحدد معالم العلاقة بين الشعوب، وما يسوده من سلام أو توتر.

القيادة والقائد:

كثر استخدام مفهومي القيادة والقائد بشكل متداول بالرغم من أنهما يشيران إلى نواح مختلفة في الجماعة. فالقيادة عملية تبادل التأثير والتاثير بينها وبين الجماعة. أما القائد فيمثل عنصراً هاماً في عملية القيادة، غير أن هناك عناصر أخرى لها أهميتها. كما أن موضوع القيادة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الهامة للجماعة. فالقيادة سلوك يقوم به القائد للمساعدة على بلوغ أهداف الجماعة وتحريك الجماعة نحو هذه الأهداف وتحسين التفاعل الاجتماعي بين الأعضاء والحفاظ على قياسك الجماعة وبالتالي يصبح القائد مركز الإشعاع في نشاط الجماعة بما يتمتع به من مركز يسمح له بإحداث التأثير لتحقيق أهدافها ولهذا لابد من التمييز بين تعريف القيادة وتعريف القائد كما يلي:

فقد عرف كarter (1053) القائد بأنه ذلك الشخص الذي يهتم بسلوك الجماعة (أبو النيل، 1985، ص 323).

أما جلال (1984، ص226) فقد عرف القائد بأنه ذلك العنصر من الجماعة الذي يؤدي توليه القيادة في موقف من مواقف الجماعة إلى تغيير الموقف حتى يصبح مسبعاً لحجاتها ككل".

في حين أن زهران (1977، ص269) عرف القائد "بأنه شخص يقود جماعة من الأفراد ويؤثر في سلوكهم ويوجه عملهم".

فالقائد من وجهة نظرنا ليس إلا شخصاً يقود جماعة معينة له قوة تأثير على سلوك هذه الجماعة ويوجهها نحو هدف ما ويسعى إلى تحقيقه.

أما القيادة فقد عرفها ستوجديل (Stogdill 1950) بأنها "عملية التأثير في أنشطة الجماعة لإعداد الهدف والحصول عليه" (انظر أبو النيل، 1985، ص322).

كما عرفها بيجور (1935) بأنها "نوع من العلاقة بين شخص ما وبين بيئته بحيث تكون لإرادته ومشاعره وبصيرته قوة التوجيه والسيطرة على أفراد الجماعة الآخرين في السعي وراء هدف مشترك وتحقيقه".

أما عمر (1988، ص402) فعرف القيادة بأنها "القوة المهيمنة على إدارة العمل الجماعي الكلي في نطاق أي جماعة تتولاها والمسئولة عن تصریف شؤون أعضائها والموجهة لسلوكياتهم نحو تحقيق أهدافها".

ولهذا نعرف القيادة بأنها عملية يحدث فيها علاقة بين شخص ما وجماعة معينة بحيث يمكن بقوة إرادته وبصيرته أن يوجهها نحو هدف مشترك ويسعى لتحقيقه".

من خلال التعريفات السابقة نرى أنه إذا أردنا فهم القيادة لابد من فهم العلاقة بين عناصر ثلاثة متداخلة هي:

1- القائد: بخصائصه وإمكاناته التي تساع على تحديد أهداف الجماعة.

2- الموقف: ويتضمن الوظائف والأهداف المرغوب تحقيقها وغيرها من الظروف.

3- الأتباع: بخصائصهم ودوافعهم وإمكاناتهم.

القيادة والرئاسة:

يحدّر "جب" (Gibb 1969) من الخلط بين القيادة والرئاسة، فالبعض يزعم بأن القيادة هي الرئاسة التي تخول لصاحبها الحق في شغل مركز المدير لشؤون الآخرين. والحق أن الرئاسة غير القيادة، فالرئاسة تكون بالتعيين أو بالاختيار، أما القيادة فتظهر تلقائية في الغالب، وتكون مسبوقة بعملية تنافس عليها من قبل عدد من الأشخاص. وهذا يعني بأن التفاعل الديناميكي بين الأفراد شرط ضروري لظهور القيادة الأصلية.. والقيادة الرئاسية لا تتوفر إلا في المجتمعات المنظمة واضحة التكوين، كفرق الجيش والألوية، وهي لا تتحقق في جماعات اللعب (مراهقين، سكان الحي). وقد حدد (جب Gibb) فروقاً رئيسية بين القيادة والرئاسة أهمها ما يلي:

1- تقوم الرئاسة نتيجة لنظام محدد، وليس بفعل إقرار الجماعة بفضل القائد عليها من خلال مساهمته في تحقيق أهدافها.

2- إن الهدف المشترك يتخيّره الرئيس في حدود مصالحه وعلى ضوء منفعته أما الجماعة الذي يسيرها القائد فإنها هي التي ترسم الهدف المشترك الذي ينبع من داخلها.

3- نجد الهوة بين الرئيس والمرؤوس واسعة في الرئاسة، كما أن سلطة الرئيس مستمدّة من خارج الجماعة. ويعمل الرئيس على استمرار هذه الهوة حتى يسهل عليه

تسير دفة الحكم في الوجهة التي يريدها. أما القيادة فالهوة بين الرئيس والمرؤوس ضعيفة جداً وسلطة القائد مستمدة من الجماعة نفسها.

4- يستمد القائد سلطته من الجماعة أما سلطة الرئيس فهي مستمدة من سلطة خارج الجماعة ولا يمكن وصف الأفراد في هذه الحالة بأنهم تابعون حيث أنهم يقبلون سلطته خوفاً من العقاب (حمزة 1982م).

وهذا لا يعني استحالة الجمع بين الصفتين، فالرئيس الناجح هو الذي يقرب في سلوكه مع الجماعة من القائد، إنه يجمع بين صفات الرئيس وصفات القائد.

ومثال ذلك: ضابط الجيش الذي يمثل رئيساً لجنوده، ويصبح قائداً وزعيماً لهم يسلم له الجندي عن طواعية وتقدير لتضحياته في سبيلهم وسهره على رعاية مصالحهم.

نظريات القيادة:

تعدد نظريات القيادة بتنوع البحث في سيكولوجية القيادة، وأهم هذه النظريات:

1- نظرية الرجل العظيم : (The Great Man Theory)

تعتبر هذه النظرية من النظريات القديمة الأولى التي تفسر مفهوم القيادة على أساس وراثية، حيث تؤكد أن التغيرات في الحياة الاجتماعية تتحقق عن طريق أفراد ذوي قدرات ومواهب عظيمة، وخصائص عقربية غير عادية تجعل منهم قادة أياً كانت المواقف الاجتماعية التي يواجهونها. ومن أهم دعاء هذه النظرية (فرانسيس جالتون Galton) الذي قدم عدداً من البيانات الإحصائية والوراثية تأييداً لنظريته. وهذه النظرية تحمل في طياتها بعض الصدق مما يجعلها مستساغة لغير العقول الناقدة، إن القائد يستطيع أن يحدث تغييراً معيناً حيث تكون الجماعة مستعدة لهذا

التغيير، ولكنه قد يعجز عن إحداث مثل هذا التغيير في فترة أخرى. وتفسير ذلك ليس في تغيير القائد عادة، ولكنه في تغيير الظروف الاجتماعية. والتاريخ حافل بأمثلة تتعلق بالرجال العظام.

2- نظرية السمات:

اهتمت البحوث المبكرة عن القيادة بدراسة سمات شخصية القائد ومميزاته الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية. لقد قامت نظرية السمات أول الأمر على أن القيادة سمة موحدة يتميز بها القادة أينما وجدوا بصرف النظر عن نوع القائد أو الموقف أو الثقافة. فالقادة يتلذون بهذه السمات بالولادة مما يجعلهم يختلفون عن غيرهم من الأتباع، وتؤهلهم في الوقت نفسه لأن يكونوا قادة.

إن وجهة نظر أصحاب نظرية السمات تنبع من الفكر الفلسفي الذي كان سائداً في الغرب، حيث كان يعتقد أن الفرد يمكن أن يصل إلى ما يريد متى كانت لديه القدرة والمثابرة. والقاده يصبحون قادة لأنهم يتلذون تلك القدرة بالإضافة إلى خصائص شخصية مرتبطة بالقيادة.

وقد دلت دراسة ستوجديل (Stogdill 1948) وغيرها من الدراسات بأن هناك ارتباطاً موجباً بين عدد من السمات التي يتلذها القائد والقيادة فقد وجد أن القائد يزيد عن متوسط الجماعة في الذكاء وتحمل المسؤولية والمشاركة والمثابرة والمبادرة الاجتماعية والمكانة الاجتماعية والاقتصادية والاعتماد على النفس وكذلك العلم. وقد انتقدت هذه النظرية حيث أن الأساس البحثية التي قامت عليها مشكوك في صحتها، لأن الجماعات التي أجريت عليها الدراسات والبحوث لم تكن متجانسة ولا متشابهة، ولم توثق إلى درجة الصدق والثبات، بالإضافة إلى وجود متغيرات أخرى تفسر مفهوم القيادة بدرجة أكبر.

وتشير نتائج البحث أنه ليست هناك سمة عامة أو دلائل تفسرـ القيادة على أساس سمات معينة في كل المجالات. كما ركز البعض على توافر بعض السمات الخاصة أو زيادة في بعض السمات العادلة أو توافر سمات فوق العادلة. وكانت معظم سمات القائد فيما مضى نظرية مبالغًا فيها تعبّر عما يود الناس أن تكون ولا تدل على ما هو كائن فعلاً. ويلاحظ أن السمات والخصائص والقدرات التي تميز القائد تختلف من جماعة لأخرى حسب وظيفتها أو تغير هذه الوظيفة نتيجة للظروف الاجتماعية التي تمر بها الجماعة.

إن الفرق بين القائد والأتباع فيما يتعلق بسمات القيادة إنما هو فرق في الدرجة وليس في النوع. وأن الأهمية النسبية لهذه السمات تتوقف على طبيعة المواقف الاجتماعية التي توجد فيها الجماعة والأهداف التي تسعى الجماعة لتحقيقها، وأن أهمية هذه السمات تتغير على مر الزمن بالنسبة للجماعة (زهران، 1977).

وقد أسفرت نتائج البحوث والدراسات عن قوائم من سمات القائد (ستوجديل، 1948) أهمها:

أـ. السمات الشخصية:

درست الصلة بين القيادة وبعض سمات الشخصية فوجد أن هذه الصلة تتوقف على اتجاهات المجموعة وقيمها.

فقد وجد "باترديج" (Partridge 1934) أن معامل الارتباط بين المركز القيادي وحسن الهندام أو رشاقة المنظر بلغ 00,81 كما وجد "آكرسون" (Ackerson 1942) أن القائد في الأولاد والبنات الجانحين أميل إلى أن يكون رث الثياب قبيح المنظر بمعامل ارتباط 00,3 أما "دنكري" (Dunkerly 1940) فوجد أن الطالبات اللائي اختارتهن المجموعات التي توافرت على دراستها للقيام بالدور القيادي في النشاط الاجتماعي أكثر حسناً في المنظر من المجموعة لدرجة ذات

دلالة إحصائية. في حين أن الطالبات اللائي اختارتهن المجموعة للاضطلاع بالدور القيادي في المجالات العلمية والدينية لم يختلفن عن سائر المجموعة كثيراً. كذلك وجد من خلال بعض الدراسات بلنجراث (Bellingrath 1930) أن القادة أكثر حيوية من الاتباع وأوفر نشاطاً. وقد قيل في تعليل ذلك أن الحيوية ووفرة النشاط لازمة من أجل متابعة أهداف الجماعة أيًّا كان نوعها.

ب- السمات العقلية المعرفية:

يعتبر الذكاء أحد العوامل المهمة في القيادة، ذلك أن القائد يظهر عندما تجاهله الجماعة بمشكلة تتطلب الحل. فكثير من السلوك الفردي والجماعي يتطلب حلّاً للمشكلات، وجود مشكلة جماعية يعتبر شرطاً لازماً لقيادة الجماعة. كما أن الجماعة تتخير لقيادتها أقدر أعضائها على حل مشاكلها وتحقيق أهدافها. وقد لوحظ أن تفوق القادة على التابعين في الذكاء يزداد في الجماعات التي تكون غايتها عقلية معرفية عنه في الجماعات التي تكون غايتها وأهدافها عملية روتينية.

وقد لوحظ أيضاً أن القادة يجب أن لا يفوقوا الاتباع في ذكائهم بأكثر من انحرافين معياريين حتى لا يصبح الفارق بينهم عائقاً في قيام علاقات مناسبة معهم حين تختلف ميول الفرد في الذكاء وقيمه واتجاهاته عن ميول الاتباع. كما يهون عنده أمر قيادة الجماعة وسياستها فلا يجد في توسيع شأنها أمراً يزعجه أو يستحق أن يبذل فيه مجده. كما يتحول طموحه عن قيادتها السياسية إلى قيادتها الفكرية والثقافية وقد أوضحت الدراسات التجريبية أن الجماهير تفضل أن يتولى قيادتها رجال تفهمهم على أن يتولى أمرها رجال لا يطيقون فهمهم ومسايرتهم لسعة ما بينهم من فروق في العطاء الذهني.

وترى هولنجورث (Hollingorth 1942) أن نمط القيادة لن ينشأ بل سوف ينهاه إذا زاد الفرق بين نسبة ذكاء القائد والاتباع عن /30 نقطة/ بصفة عامة بين جماعات الأطفال.

إن الذكاء وحده لا يصنع القادة، ولابد من وجود متغيرات أخرى مثل الغنى الثقافي والثراء المعرفي، وسعة الأفق، وبعد النظر، ونفاذ البصيرة، والقدرة على التنبؤ بالمفاجآت، والاستعداد لها، وحسن التصرف، وسعة الإدراك، والتفكير، والطلاقة اللفظية، والسرعة في اتخاذ القرارات، والنضج الانفعالي.. الخ (حمزة، 1982).

جـ- السمات الانفعالية:

لقد لوحظ من خلال الدراسات المختلفة أن القادة يتصنفون بالثبات والنضج الانفعالي، وقوة الإرادة، والثقة بالنفس والقدرة على المبادرة.

ففي دراسة "ريتشارد سون وهانارلت" (1944) بينت أن قادة طلاب الجامعات والجماعات الأخرى التي تضم البالغين يحصلون على تقديرات أعلى في الثقة بالنفس في اختبار برنرويتر. (Bernreuter) كما وجد كوكس (Cox 1966) أن القادة الكبار يتميزون بالثقة بالنفس وبمعرفة الناس والميل إلى السيطرة والاستئثار بإعجاب الآخرين والرغبة في أن تتسلط عليهم الأضواء.

وفي بحث "دريك" (Drake 1944) وجد أن معامل الارتباط 0,59 بين التقديرات عن الثقة بالنفس والمكانة القيادية. كما يرى عبد الرحيم (1981) أن القائد لابد أن يتمتع بالاتزان الانفعالي فيستجيب ببروية للمثيرات المختلفة، ويقبل النقد دون إثارة شديدة، ولديه قدرة على التوافق مع الآخرين. فالقائد الذي يفقد الشعور بالأمن يعجز عن اتخاذ صحيحة. وقد قيل أن القائد الناجح هو الذي يستطيع أن يدفع الناس إلى وضع ليثقوا فيه، وأن يعيد للناس ثقتهم بأنفسهم.

د- السمات الاجتماعية والنفسية:

بيّنت الدراسات أن القادة يتسمون أكثر من الأتباع بالتعاون وتشجيع روح التعاون بين الأعضاء والقدرة على التعامل مع الجماعة. كما أن القائد أميل إلى الانبساطية وروح الفكاهة والمرح من الأتباع، وأقدر على الاحتفاظ بأعضاء الجماعة ومراعاة مشاعرهم. كما أنه أكثر أعضاء الجماعة ميلاً للمشاركة والإسهام الإيجابي في النشاط الاجتماعي، وعلى خلق روح معنوية عالية في الجماعة" (زهران، 1977).

كما ذهب "كرتش وكرتشفيلد" (Krech and Cruchfield 1948) أن شأن القائد شأن سائر أفراد الجماعة من حيث أنه يسعى إلى تحقيق أهداف الجماعة، ولكنها يتميز عن سائر أفراد الجماعة بأن لديه من الحاجات النفسية ما لا قبل له بإشباعها إلا باتخاذ دور القيادة في الجماعة. ومن هذه الحاجات الحاجة إلى السيطرة وتركز السلطة في يده. فقد أكدت بعض الدراسات لهذه الناحية أن القادة أكثر رغبة في السيطرة من سائر الأفراد.

ولكن دراسات أخرى "كاتل وستايس" (Cattel & Stice 1953) أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة بين القادة وغيرهم في عامل السيطرة، مما يدل أن القيادة لا تعتمد على الحاجة للسيطرة. وهذا ما يجعلنا نشك في صحة الصورة التي ترى أن القادة يفرضون أنفسهم في مراكز القيادة فرضاً. والتفسير الأكثر اعتدالاً هو أن بعض السمات مثل قوة العزيمة، والإرادة والمبادرة من السمات التي تقدّرها الجماعات بصورة خاصة إذا كانت هذه الجماعات قد لاقت سابقاً فشلاً وعنةً في مواجهة مشاكلها (حمزة، 1982).

ـ3ـ النظرية الموقفية: "Situational Theory"

تستند هذه النظرية إلى وجهة النظر البيئية. فهي ضوء هذه النظرية لا يظهر القائد إلا إذا تهيأت الظروف لاستخدام مهاراته وتحقيق مطامحه. فكفاءة الشخص

وإمكانية وحدتها في التوصل إلى المركز القيادي دون توافر الظروف والمواقف المناسبة لذلك. ويرى سوييفلد ورائهك (Suedfeld & Rank 1976) أن القائد الناجح هو الذي يستطيع التوافق مع الظروف الموقفية. كما يرى ستوجديل (1948) أن أي عضو في الجماعة قد يصلح لأن يكون قائداً في موقف معين ولكن لا يصلح في موقف آخر، فقد يصلح مثلاً لقيادة الجماعة وقت الحرب ولكن لا يصلح لقيادة وقت السلم. فخصائص الفرد تتغير حسب المواقف التي يوجد فيها.

ولكن لابد من الانتباه إلى أن سمات الموقف والظروف التي يوجد فيها الشخص لا يمكن فصلها عن سمات القائد كشخص، فلكي يتحقق القائد الناجح في القيادة لابد أن يتحقق التفاعل بين عناصر الموقف وسمات القائد. وفضلاً عن ذلك فإن سمات القائد التي يبدو أنها ضرورية وفعالة في جماعة أو موقف، قد تختلف عن السمات الضرورية لقائد آخر في موقف مختلف. أي أن الجماعة يجب أن تتسم بالمرنة فتعهد بوظائف القيادة إلى مختلف الأعضاء باختلاف الظروف (حمزة، 1982).

4- النظرية التفاعلية : "Interaction al Theory"

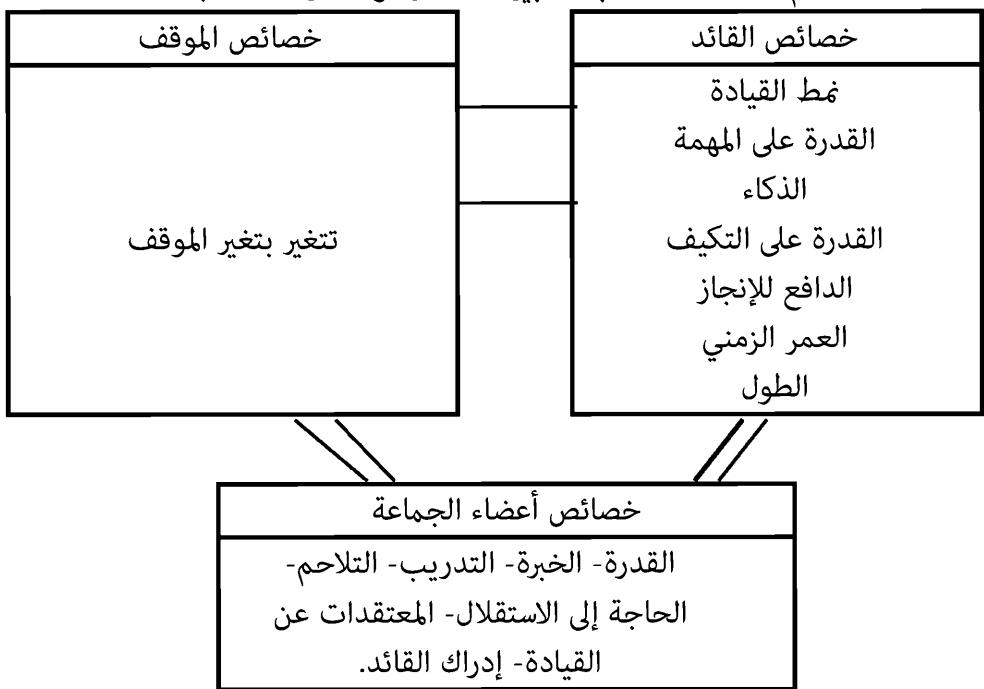
تري هذه النظرية أن القيادة الناجحة ترتكز على التفاعل الإيجابي بين القائد والأعضاء في إطار من العلاقات الاجتماعية التي تربطهم بعضهم البعض وفي ظل ظروف ومواقف معينة متاحة.

فالقيادة تظهر عندما تكون الجماعة ويزد دور كل عضو فيها في إطار عملية التفاعل الاجتماعي، حيث يقوم كل من القائد وأعضاء الجماعة بعملية التبادل الاجتماعي، إذ يعطي القائد توجيهات من أجل التوصل إلى هدف يخدم الجماعة، كما أنه يقدم الإثابة والتعزيز لأعضاء الجماعة. وفي المقابل يمنح أعضاء الجماعة القائد الكثير من الاحترام والتقدير والدعم.

ولهذا فإن هذه النظرية تقوم على أساس التكامل والتفاعل بين كل المتغيرات الرئيسية في القيادة. بين القائد وشخصيته ونشاطه في الجماعة والأتباع، واتجاهاتهم و حاجاتهم ومشكلاتهم، والجماعة نفسها من حيث بناء العلاقات بين أفرادها وخصائصها وأهدافها ودينامياتها، وكذلك مع الموقف كما تحددها العوامل المادية وطبيعة العمل وظروفه.

والقائد كما يرى مرجعي آخر (1984) هو الذي ينجح في التعبير عن حاجات وأهداف الجماعة من خلال تفاعله البناء مع تابعيه وتحقيق أهدافهم وحل مشكلاتهم. ويمكن توضيح العلاقة المتبادلة بين القائد والموقف وأعضاء الجماعة في الشكل رقم (7):

الشكل رقم (7): العلاقة المتبادلة بين القائد والموقف وأعضاء الجماعة



(الشيخ، 1992، ص112)

فالقائد يجب أن يكون عضواً في الجماعة. يشاركها مشكلاتها، ومعايرها وأهدافها وأمالها، ويوطد الصلة مع أعضائها، ويحصل على تعاونهم. ويتوقف انتخاب القائد على إدراك الأعضاء له كصلاح شخص للقيام بطالب هذا الدور الجماعي، وهي تغير من موقف ملوقف ومن عمل لعمل. فالقيادة تتوقف على الشخصية، وعلى الموقف الاجتماعي، وعلى التفاعل بينهما. وهناك اتجاه حديث يتمثل في نظرية القيادة المتمركزة حول الجماعة". وقد أسمى في بنائها جوردون (1955) "Gordon" متأثراً منهج كارل روجرز (العلاج النفسي- المتمركز حول المتعالج). ويرى جوردن بأن هدف القيادة هو توزيع مسؤولياتها على أفراد الجماعة بحيث تنطلق طاقاتهم من عقالها، وتفسح المجال أمام ابتكاراتهم، فتسخر كل هذه الطاقات والابتكارات في خدمة الجماعة وحل مشكلاتها. وعلى القائد في ضوء هذه النظرية أن يتعرف على العوائق التي تقف في طريق تعلم الفرد كيف يشارك الجماعة بحرية كعضو طيب في هذه الجماعة. وبهذا الطريقة يتعلم الأفراد كيف يعتمدون على أنفسهم بدلاً من الاعتماد الكلي على قائهم وكيف يساهمون بدور فعال في تشكيل مصائرهم. وفي ضوء هذه الاتجاهات الحديثة لابد من إعادة النظر في اختيار وتدريب القائد.

5-النظرية الوظيفية: "Functional Theory"

ترى هذه النظرية أن القيادة ليست خاصية أو صفة للفرد ولكنها بالدرجة الأولى صفة للجماعة. فالقيادة وفقاً لهذه النظرية مجموعة من الوظائف لابد للجماعة من القيام بها في ظروف معينة لتحقيق أهدافها وكيفية إسهام كل عضو من أعضائها، ومن أهم دعوة هذه النظرية كاتل (Catell) ولبيت (Lippit) فالنظرية الوظيفية ترى أن سمات القائد الضرورية لفاعليّة عمل الجماعة تتغير وتختلف حسب خصائص الجماعة، كما أن الجماعة الواحدة قد تتطلب أنواعاً مختلفة من القادة في ظل ظروف وموافق مختلفة. فالقيادة ليست سوى القيام بالوظائف الجماعية التي تساعده على تحقيق أهدافها ومهامها. ومهمتها هنا مهمة (وظيفة) تنظيمية. أما أعضاء

الجماعة فيقومون بكل الأعمال التي من شأنها أن تسهم في تحقيق أهداف الجماعة وتحريكها نحو الهدف، وحفظ تماسك الأعضاء وتحسين التفاعل بينهم.

ويرى كاتل (1951) في بروشانسكي وزايرنبرنج (1970) أن سلوك العضو الذي يحرك الجماعة يعتبر من وظيفة القيادة إذ أن كل أفراد الجماعة قادة إلى درجة كبيرة أو قليلة، بمعنى أن سلوكهم مختلف من حيث تحريك الجماعة نحو هدفها.

فالقيادة هنا قد يؤديها شخص واحد أو عدة أشخاص من أعضاء الجماعة. إذ لكل عضو من أعضائها دور معين من أجل تحقيق هدف الجماعة أما دور القائد، فوظيفته تنظيم الجماعة لتصل إلى أهدافها.

6- نظرية التعويض: "Compensation Theory"

ترى هذه النظرية أن القائد يمكن أن يقوم بدورين في آن واحد.

* القيام بإنجاز مهمة معينة، حيث يعمل على تنظيم الجماعة، ويحقق أهدافها بأعلى قدر من الكفاءة. ولكن يحدث أثناء حركة الجماعة نحو الهدف بعض الخسائر المعنوية كالإحباط والتوتر الذي يصاحب ذلك.

* أما الدور الثاني الذي يقوم به القائد فهو دور اجتماعي نفسي، حيث يتدخل القائد من أجل رفع الروح المعنوية للجماعة وتخفييف حدة التوتر من خلال التشجيع الذي يثيره في الجماعة لإعادة الثقة بالنفس لها. وثقتها بقائدها. وهذا يكون تعويضاً للخسارة التي فقدته الجماعة في السعي نحو هدفها وما رافق ذلك من توتر وإحباط.

السلوك القيادي:

يختلف الأفراد في استعداداتهم وقدراتهم ومهاراتهم وأنمط سلوكهم المكتسبة. ويرى سلمي (1971) أن السلوك الإنساني هو محصلة للتفاعل الحاصل بين الإنسان والموقف الاجتماعي الذي يوجد فيه ولهذا فإنه يرى أن الإنسان يدرك المواقف المختلفة التي تمر به ويحاول استغلالها، واعت남 الفرصة السانحة لتحقيق رغباته وكل

ما يمكن أن يوصله إلى أهدافه في حدود القيود التي يفرضها الموقف. وبناءً على ذلك فقد اهتم العديد من الباحثين بدراسة السلوك القيادي للتعرف إلى ما يمكن أن يقوم به القائد ضمن موقف معين، وتوصلوا من خلال ذلك إلى مجموعة من الخصائص التي تميز هذا السلوك القيادي نذكر أهمها:

1- المبادرة والابتكار والمثابرة والطموح:

فالجماعة تنتظر من القائد أن يكون أكثر أعضاء الجماعة إسهاماً في الأفكار وأول من يهتم بالسلوك الذي يصدر عن الجماعة وأكثراهم قدرة على الابتكار في المواقف الاجتماعية.

كذلك أكدت الدراسات أن القادة أكثر من غيرهم تحملأ للمسؤولية وأكثر عزماً وتصميماً ونضجاً ومراقبة لضمائركم وضبطاً لنفوسهم.

2- المشاركة الاجتماعية:

فالجماعة تنتظر من القائد أن يكون أكثر الأعضاء مساهمة ونشاطاً وإيجابية في التفاعل الاجتماعي، ويدخل في ذلك الاشتراك في أعمال الجماعة والسعى للحصول على تقبل الجماعة والتعاون والتكييف معها بدرجة كبيرة من الوعي والذكاء الاجتماعي، فالفرد الذي يتميز بشخصية إيجابية يملك القدرة على التأثير الفعال فيمن حوله.

3- تحقيق هدف الجماعة:

إنه السلوك الذي يفسر على أنه فعال في تحقيق الهدف الذي تتحرك نحوه الجماعة ويدخل في ذلك عناصر منها: الكفاءة، الاستبصار، التعاون.

4- السيطرة:

قد يكون لدى القائد رغبة أكثر من غيره من أعضاء الجماعة في السيطرة وعلو المركز والمكانة الاجتماعية وتركيز السلطة والقوة في يده.

5- التمثيل الخارجي للجماعة:

يعلم القائد كممثل خارجي للجماعة، والدفاع عنها، والعمل من أجلها وذلك من خلال علاقة فعالة بينه وبين الآخرين خارج الجماعة.

6- التخطيط والتنظيم:

يضطلع القائد بالاشتراك مع أعضاء الجماعة بالخطيط للسلوك الاجتماعي للجماعة وتنظيم السلوك وتنسيقها وتوجيهه وتركيز انتباه الأعضاء على الهدف.

7- التكامل:

يعلم كقائد على تحقيق التكامل الاجتماعي وإشاعة جو من المحبة والسرور بين الأعضاء وإنماص ما بينهم من خلافات وتحفييف حدة التوتر وي العمل على جمع شمل الجماعة ويرحتم مبدأ القيادة الجماعية وي العمل على تدعيمه.

8- الاتصال والأعلام:

يعلم القائد على توصيل المعلومات إلى أعضاء الجماعة كما يطلعها على حقائق الأمور، فعن طريق القائد تصل المعلومات إلى الجماعة، وتنقل المعلومات منها إلى الجماعات الأخرى.

9- التقدير:

أي مبلغ اهتمام القائد بأتباعه، ومقدار ما بينه وبينهم من علاقة ودية وما يكون عنده من استعداد لتفسيير تصرفاته والاستماع إلى ما ي قوله أتباعه من آراء ومشاعر، وأن يترجم ذلك سلوكياً من أقواله وأفعاله.

10- الحساسية والوعي الاجتماعي:

أي اهتمام القائد بأن يكون مقبولاً في تفاعلاته مع أفراد الجماعة، وأن يكون على استعداد لقبول ما يحدث من تغيير في الطريقة التي تؤدي بها الجماعة عملها، حساساً واعياً بما يدور في داخل الجماعة وخصوصاً بما ينشأ من خلافات بين أفرادها، وأن يعمل على التوفيق بينهم.

العوامل التي تسهم في عمليتي القيادة والتبعية:

كشفت بعض الدراسات عن العوامل التي تجعل بعض أعضاء الجماعة يسعون إلى احتلال دور القيادة والبعض الآخر يسعى لاحتلال دور الأتباع، ولوحظ أن القادة يختلفون حسب شخصياتهم بالنسبة للدعاوى التي تدفعهم إلى القيام بدور القيادة.

وأهم هذه العوامل ما يلي:

1- الإشباع والرضا الذي يجده القائد في دور القيادة:

لقد ذهب البعض إلى أن الأشخاص الذين يسعون إلى مركز القيادة يكون نتيجة مكافأة مادية، ولكن هذا الزعم ثبت بطلانه خاصة وأن بعض المهن تدر أرباحاً أكبر من المراكز القيادية.

2- الحاجة الفطرية إلى السيطرة:

ذهب بعض الباحثين إلى القول أن كل إنسان رجلاً أم امرأة لديه الرغبة أو الحافز البدائي إلى أن يسيطر على غيره.

كما ذهب ماسلو إلى القول أن من شأن الجماعات الإنسانية حين تلتقي وتفاعل أن يتوزع أفرادها على مناصب القيادة والتبعة.

3- يذهب بعض أتباع مدرسة التحليل النفسي أن دور القيادة أشبه بدور الوالد: إن ما يدفع بعض الناس إلى السعي وراء الدور القيادي هو حاجتهم إلى المواقف التي تمكّنهم من إظهار ما لديهم من حنان وحنون والدي وإلى المواقف التي يتمنى لهم فيها أن يسيطرّوا على جماعاتهم. والقائد هو الذي تتجه إليه أنظار أفراد الجماعة ويحيطونه بالحب.

4- الحاجة إلى المكانة العالية والشهرة.

قد تضفي المكانة العالية على شاغلها قوة وسلطة وتعود عليه بمكافأة مالية، إلا أن أهم دافع هو ما ترتبط به المكانة العالية من صداقات وعضوية جماعات تساعده بدورها على الاحتفاظ بالمكانة وإشباع حاجات الأنما.

5- الحاجة إلى التبعة:

هل يجد الأتباع إشباعاً في التبعة كما يجد القادة إشباعاً في القيادة؟

إن استمرار العلاقة بين القادة والأتباع بصورة يتميز فيها دور كل منهم في الجماعة ما يشير إلى أن الإجابة المرجحة عن السؤال السابق هي "نعم" والواقع أن بعض الأفراد يستمدون الرضا من التبعة وال الحاجة إلى مساعدة القائد لهم في حل مشكلاتهم. فالبعض لديه حاجة أصلية إلى الخنوع وأن يسيطر عليه غيره ويعتمد على غيره.

أنواع القيادة:

تنوع القيادة وتختلف باختلاف الظروف والمواقف التي تتعرض لها الجماعات. وأكثر أنواع التقسيمات شيوعاً للقيادة ذلك التقسيم الثلاث الذي يرى أن القيادة يمكن أن تكون ديمقراطية أو استبدادية أو فوضوية ويمكن الحديث عن هذه الأنواع بشيء من التفصيل فيما يلي:

1- القيادة الديمقراطية : (Democratic Leadership)

تكون القيادة الديمقراطية جماعية ويقوم التفاعل بين أعضائها على أساس التعاون والاحترام المتبادل فهي تؤمن بحق أعضائها في المشاركة في اتخاذ القرارات التي من شأنها التأثير على الجماعة. كما يترك للأعضاء في هذا النوع من القيادة العمل مع من يختارون ويترك للجماعة حق توزيع العمل بين الأعضاء. ويلجأ القائد إلى هذا النوع من السلوك عندما يدرك أن أعضاء جماعتهم لديهم القدرة على اتخاذ قراراتهم بوعي وحكمة ومسؤولية. فالقائد هنا يشجع الأعضاء في مناقশاتهم، وتوصلهم الفكرى، ويزيل ما قد يحصل من خلافات أو صراعات بينهم. ولهذا تميز القيادة الديمقراطية بما يلي:

- القرارات الجماعية تتخذ بناء على رأي جميع الأعضاء، حيث يشجع القائد الأعضاء على المناقشة وإبداء الرأي ويوزع عليهم المسؤوليات دون أن تترك السلطة جميعها في يده.

- في القيادة الديمقراطية يكون هدف القائد هو هدف الجماعة ويسعى القائد لخفض حدة التوتر والصراع بين أفراد الجماعة.

- تستنهض القيادة الديمقراطية همم أعضاء الجماعة من أجل المشاركة الإيجابية في تحقيق الأهداف المشتركة والسياسية العامة التي يكون جميع الأفراد على وعي تام بها. فقد بيّنت الدراسات أن الناس يكونون أكثر فهماً للسياسة التي

- اشتركوا في مناقشتها وإقرارها وأكثر تحمساً للعمل بمقتضاهما، مما ييسر للجماعة الاستفادة مما يوجد بين أفرادها من فروق فردية ومواهب ونواحي تفوق.
- كما تتميز القيادة الديمocrاطية بأن ما بين أفرادها من تماسك يكون أكبر مما هو بين أفراد الجماعات ذات القيادات التسلطية أو الفوضوية.
 - ففي دراسة قام بها "هوايت ولبيت" (1943) اتضح أن جماعة الأطفال الذين أتيحت لهم قيادة ديمocrاطية كانت أقوى وأدوم من غيرها وأنها استعانت على التفرق والانحلال عند غياب قائدتها.
 - ويمكن الاستفادة من القيادة الديمocratie في مجال الإرشاد والعلاج النفسي- حيث يتم في هذا النوع من القيادة وضع الثقة الكاملة في قدرة المسترشد على تعديل سلوكه بنفسه من خلال الخيارات المطروحة أمامه. وقد أوضح ذلك جوردن "Gordon" (1972) حيث يرى أنه بالرغم من احتلال القائد مركز الصدارة في الجماعة العلاجية الديمocratie إلا أن أهدافه تكون استبدال القيادة الانفرادية بريادة جماعية يلعب فيها كل عضو من أعضاء الجماعة دور القائد، ويتصرف في نطاقها كما لو كان هو القائد نفسه (عمر، 1988).
- على أن للقيادة الديمocratie بعض المساوى منها:
- أنها تستلزم وقتاً وجهداً كبيراً ما لا يتيسر- للجماعة في أوقات الأزمات والشدائد مما يؤدي أن يصبح الطريق لاتخاذ القرارات والبت في الأمور طويلاً ومعقداً.
 - إنها تقوم على التساوي المطلق بين أفراد الجماعة. ففي الأيديولوجية الديمocratie يكون لكل فرد قيمته لذاته لا لحسابه أو ثروته..
 - إنها قد تؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية والابتكارية في الجماعة.
 - كما أنها قد تثير الصراع بين القائد والأتباع.

2- القيادة التسلطية (الدكتاتورية أو الاستبدادية) "Autocratic Leadership"

تتميز هذه القيادة باجتماع السلطة المطلقة في يد القائد الدكتاتوري، حيث يحدد أهداف الجماعة وسياستها ويفرض على الأعضاء ما يجب أن يقوموا به خطوة بخطوة بصورة يصعب عليهم معرفة الخطوات التالية أو الخطة كاملة. كما يحدد نوع العلاقات التي تتم بين الأعضاء، وهو مصدر الثواب والعقاب، ويقلل ما يمكن من فرص الاتصال والتواصل بين الأعضاء ويعتمد على الإرهاب والتخييف في علاقته معهم، ويباعد بين أعضائها ويحرض على أن يكون التفاعل بين أعضائها عن طريقه فقط. إن هذا النوع من القيادة ترتكز على ما عند القائد الاستبدادي من دافع وحب للسيطرة والتسلط على الآخرين (بسبب عوامل نفسية عديدة)، وما عند الأتباع من حاجة إلى الاعتماد على غيرهم. فهو يقوم على إشباع الحاجات الأساسية والنفسية لدى الأعضاء كالحاجة إلى الأمان والطمأنينة، وتوفيق الأخطار وإثمار السلامة وغير ذلك. كما يستغل ما لدى الجماعة من حاجات أولية لأشعرورية كالحاجة إلى الاتكال والاعتماد على شخص يكون بمثابة الوالد للجماعة، والميل إلى اشتقاد الرضا من تقمص للقائد والتوحد معه. فالقائد المستبد يستغل كل ذلك لدى الجماعة دون أن يعينها على النمو وتجاوز القصور والعجز والاعتماد على الغير والسعى بها نحو النضج والاستقلال والاعتماد على النفس، وجعل كل عضو من أعضاء الجماعة له دور فعال في خير الجماعة ونشاطها.

ونتيجة لذلك فإن الأعضاء يضيقون ذرعاً بالقائد الاستبدادي ويكتون له العداء والكره. ولكن في بعض الأحيان تصبح القيادة الدكتاتورية أمراً ضرورياً وذلك حين تحتاج البلاد إلى حاكم قوي وحازم وسرع في التأثير لينقذ البلاد من أمر خطير بشكل سريع. ولكن ذلك ليس مبرراً لسيادة مثل هذا الأسلوب في القيادة لأن ما يشيده القائد في جانب يحطمه في عدة جوانب. ومثال ذلك هتلر حين

جعل ألمانيا دولة عظمى ولكنها جرها إلى حروب مدمرة وهذا شأن كل الأنظمة الدكتاتورية.

ولكن تفضيل القيادة الديموقراطية، أو القيادة الاستبدادية يعتمد على حد كبير على نوع الأشخاص أنفسهم. فقد بينت الدراسات أن الناس يتباينون من حيث استجابتهم للقيادات المختلفة، وأن الجماعة يقل رضاها عن القيادة الاستبدادية إذا كانت قد عرفت القيادة الديموقراطية من قبل أن أصحاب الشخصيات التسلطية يفضلون القيادة المتسلطة على القيادة الديموقراطية وأنهم سرعان ما يبدون العداوة إزاء القائد الذي يبدي إمارة من إمارات الضعف.

3- القيادة التسيبية : "Laissez- Fairleadership"

يتصف الجو الاجتماعي في هذا النوع من القيادة بالحرية التامة، حيث يترك القائد للجماعة حرية اتخاذ القرارات دون المساهمة في المناقشة أو التنفيذ، فدوره هنا دوراً هامشياً مما يؤدي إلى انتشار الفوضى واللامسؤولية داخل الجماعة، وفي بعض الأحيان يشارك عندما يسأل ضمن الحدود الدنيا.

والقائد في هذا النوع من القيادة يلجأ إلى هذا الأسلوب من اللامبالاة عندما يشعر أن أعضاء جماعته يميلون إلى الاستمتاع بالوقت أكثر من اهتمامهم بحل مشكلاتهم. لذا فإن اهتمامهم ينصب على مجرد المناقشة بهدف الاستمتاع فيما يحبونه ويستهويهم من أمور. لذا فإن إنتاجهم يكون ردئاً كماً وكيفاً لأنه لا يدخل في إطار اهتمامهم. ويتحمل أعضاء الجماعة المسؤلية في هذه القيادة الفوضوية، حيث يوجهون أنفسهم كما يريدون سواء أكان ذلك صحيحاً أم خاطئاً دون أن يتدخل القائد في أي شيء، بل قد يكون أكثر سلبية منهم. ويرى ماهرل "Mahler" (1969) أن هذا النوع من القيادة يتناسب مع الاتجاه القائد أمسك ما يمكن أن تمسكه بمعنى محاولة القائد اصطياد أي زلة لفظية للأعضاء ليكون طرفاً يمسك به. ولكن للأسف في مثل هذا النوع من القيادة لا أحد يمسك أي شيء (عمر، 1988).

اختيار القادة:

لما كانت القيادات لا يمكن التعرف عليها إلا في المواقف الاجتماعية لذا فإن نتائج البحث تؤكد أن اكتشاف القادة لا يتم إلا عن طريق ملاحظة أداء القائد في الجماعة التي تكون فيها قيادته. والملاحظة قد تكون عن طريق خبراء خارجين مدربين أو عن طريق تقييم أعضاء الجماعة لبعضهم البعض. أو بالطريقتين معاً بالإضافة إلى القدرة على إنجاز عمليات معينة. كما أن البعض يلجأ إلى المنهج السوسيومترى (منهج قياس العلاقات الاجتماعية) في اختيار القادة، وهذا المنهج يعتمد على الاختبارات السوسيومترية التي أدخلها يعقوب مورينو "Moreno" (1934) في علم النفس الاجتماعي.

وهذا المنهج يعتمد في بنائه على العلاقات المبنية على الاختيار والتجاذب أو الرفض والتنافر. وحسب هذه الطريقة يختار القائد من خلال جعل كل عضو من أعضاء الجماعة يختار وبحرية كاملة عدداً من الأفراد الآخرين في الجماعة (ثلاثة مثلاً) على مشاركتهم في نشاط معين يهم الجماعة. وبعد أن يختار كل عضو أسماء ثلاثة مفضلين عنده يرتبهم حسب الأولوية ثم تجري عمليات إحصائية لكل إجابات الأعضاء ومن خلال ذلك يتم التوصل إلى أكبر عدد من اختيارات للأفراد الذين يتمتعون بشعبية كبيرة في الجماعة، ويختار من بينهم القائد.

والبعض الآخر يلجأ إلى طريقة الاختبارات الموقفية. وفي هذه الطريقة الأخيرة يوضع الأفراد في موقع يقومون منه بسلوك اجتماعي مثل مناقشة موضوع أو حل مشكلة. الخ. ولا يكون بينهم من أعطي أي مسؤولية. بعدها يلاحظ من هو أكثر مبادرة وأنشط وأكثر تأثيراً في سلوك الآخرين فيكون هو القائد.

وفي الجيش الأمريكي أثناء الحرب العالمية الثانية استخدمت طرق اختيار القادة لمهام حربية مثل أعمال المخابرات وغيرها على أساس من ملاحظة السلوك في نماذج مصغرة من المواقف العملية التي يختار لها القائد. وقد اشتمل الجزء الرئيسي من

عملية الاختيار على برنامج يستغرق ثلاثة أيام متتالية من الملاحظة والاختيار، عاش فيها المرشحون للقيادة معاً في جماعات صغيرة تحت ملاحظة دقيقة مستمرة من رجال مكتب الخدمات الاستراتيجية بالجيش الأمريكي. وقد شمل البرنامج بعض اختبارات الاستعدادات الخاصة، والاختبارات الموقفيّة كما استخدم عدد من الاختبارات مما سبق استخدامه في الجيش البريطاني والألماني.

وقد لاحظ جب "Gibb" 1947 بعد أن درس الاختبارات الموقفيّة في الجيش الألماني والقوات المسلحة البريطانية والجيش الأمريكي، والقوات الاسترالية وفي الصناعة أن سمات القائد والأتباع لا تظهر في فراغ، ولكنها تظهر في المواقف الاجتماعية التي تتطلب السلوك القيادي.

كما ذكر فرنون وباري (Vernon & Parry 1949) أن اختيار القادة كان يتم بطريقة تحديد السمات العامة للقائد، أي عن طريق إجراء مقابلات شخصية مع المرشحين لتقدير هذه السمات وقياسها. فقد وجد الباحث أن 22% من 491 ضابطاً تم اختيارهم بهذه الطريقة هم الذين ثبت بعد فترة أنهم في مستوى فوق المتوسط، و 41% من مستوى المتوسط. ويرى فرنون (1953) أنه إذا استخدمت المقابلة فقط في الاختيار كان معامل صدقها منخفضاً.

ويوصي بأن تسهم الاختبارات النفسيّة مثل اختبارات الذكاء واختبارات الشخصية واختبارات التوافق النفسي... الخ. من زيادة صدق الاختيار.

أما عن صدق المقابلة كوسيلة من وسائل الاختيار فإن هذا يتوقف على مهارة القائم بالمقابلة، وهي مهارة يمكن أن تزداد بالتدريب، كما يتوقف هذا الصدق على طبيعة السمة المقدرة والفرص المتاحة لملاحظة المرشح. إلا أنه يمكن أن يزداد ثبات الاختيار عن طريق تكرار المقابلة.

ومن الأساليب المستخدمة في اختيار القادة الأسلوب الجماعي غير القيادي وهو أسلوب يقوم على أساس الدور الوظيفي لكل عضو من أعضاء الجماعة.

أُوجد هذا الأسلوب في عام 1925 العام رايفرت "Riefferts" واستخدم كما ذكر أنسباشر (1951 "ANSBACHER") من قبل الأسطول الألماني في الحرب العالمية الثانية، حيث يقوم هذا الأسلوب على وضع المرشحين في موقف غير محدد البناء (دور القائد والأنباع) مثل مناقشة موضوع معين ينتهي بوصيات أو نقل قوات ومهامات عبر نهر بأقصى سرعة وأمن ممكnen... الخ، ثم تلاحظ أفعال الأفراد في تأدية هذه الأدوار بقصد تحديد النزعات القيادية الموجودة بين الأعضاء عن طريق مشاركتهم في المناقشة الحرة. ويرى بونر (1959 "Bonner") أن لهذا الأسلوب بعض الصدق في تقدير الإمكانيات القيادية لدى الأفراد. وفيها يتعلق بصدق هذه الاختبارات استخدمت عدة محاكمات عملية مثل متابعة من تم اختيارهم كقادة في عملهم. فقد اتضح أنها معاملات منخفضة إذ تتراوح بين 0,08 إلى 0,53. وترى Anastasi (1954) أن انخفاض هذه المعاملات يعود جزئياً إلى عدم ثبات التقدير على المحاكمات، ويتوقف الصدق على ارتفاع مستوى الثبات في تقييمها، وعلى مقدار تمثيل الاختبار لمواصفات واقعية من العمل الذي يتم اختيار له.

التدريب على القيادة:

إن تدريب القادة على ممارسة القيادة أصبحت اليوم ضرورة لابد منها وهي حقيقة قائمة تقوم بها هيئات كثيرة في المؤسسات الكبيرة التي يحتم طبيعة عملها وجود قادة وأتباع (في المجال العسكري، في التعليم، وفي الخدمة الاجتماعية..). ولهذا لابد من إعداد برامج دقيقة وغنية لتأهيل هؤلاء القادة لتمكينهم من القيام بواجباتهم القيادية بصورة أكثر فاعلية. ويرى تيد (1965) أنه لكي تتحقق أغراض التدريب على القيادة لابد من توافر خمسة عناصر على الأقل هي:

- معرفة بالخصائص العامة للطبيعة البشرية.
 - معرفة شخصية بمركبات الفرد من الخواص مع بيان درجاتها المختلفة من القوة والضعف.
 - إدراك عملي للاتجاه الصحيح الواجب توافره في التعامل مع الناس.
 - قدرة على تطبيق كل هذه المعرفة من أجل تعبئة النشاط والغيرة والحماسة للأغراض الخاصة للمنظمة.
 - القيام بجهود حازمة رزينة لتوسيع الخبرات الثقافية عند الشخص.
- ولهذا لابد من أن يكون الغرض الأول في المنظمات الكبيرة جعل إدارة التدريب على القيادة تحت إدارة مدير كفوء، حيث أن حيوية برامج التدريب المقترحة تتوقف على خاصية هذه الإدارة.
- ومن خلال ذلك نجد أن القيادة سواء أكانت سمة من سمات الشخصية أم دوراً اجتماعياً يتحدد في إطار معايير المجتمع فإن ذلك يجعلنا نؤكد بطalan القول القديم بأن القادة يولدون ولا يصنعون، فالقيادة كما ترى نظرية التعلم يمكن تعلمها وتعليمها، وأن القائد يصنع أكثر مما يولد، مما يدعونا إلى التأكيد على الاهتمام بتدريب القادة وخاصة الجدد منهم.

فقد لاحظ بافيلاس ("Bavelas 1942") سلوك ستة مشرفين على ملاعب الأطفال فوجد أنهم جميعاً يقعون في أخطاء قيادية مثل اللجوء إلى أساليب استبدادية مثل اتخاذ القرارات بأنفسهم وإصدار الأوامر، وعدم إعطاء الأطفال فرصة التدريب على تحمل المسؤوليات، ثم أعطى ثلاثة منهم تدريباً على القيادة لمدة ثلاثة أسابيع وقارن بين سلوكهم وبين سلوك الثلاثة الآخرين الذين لم يعطوا هذا التدريب، فوجد أن الثلاثة الذين أعطوا التدريب على القيادة قد زاد استخدامهم للأساليب الديمقراطيّة في قيادة الجماعة وإدارة الملاعب، وارتفاع مستوى الروح المعنوية للأطفال، وازداد حماسهم للنشاط واشتراكهم فيه.

1- تمثيل الأدوار:

ابتدع هذه الطريقة "مورينو" Moreno، حيث يقوم الفرد بدور القائد في مواقف متنوعة أشبه ما تكون بمحاذيف الحياة اليومية. وهذه الطريقة تهدف إلى إيماء المهارات وإكساب الأفراد البصر في مجال العلاقات الإنسانية عن طريق تمثيل المواقف التي تعتبر من مشكلات الحياة الواقعية.

ومن الصور التي يأخذها تمثيل الأدوار ما يسمى "الدراما الاجتماعية" (السوسيودrama) وهي تستخدم بقصد مساعدة أفراد الجماعة على حل المشكلات العادلة المتعلقة بالعلاقات الشخصية حلاً سليماً مناسباً. وأهم الإجراءات التي تتبع في السوسيودrama ما يلي:

- أ- زيادة إحساس الجماعة بحاجتها للتدريب في موقف من المواقف مثل: قيادة مناقشة، والعلاقات بين العمال وأرباب العمل، بقصد استشارة الاهتمام، واختبار موقف من الموقف المتعددة التي يقترحها أعضاء الجماعة.
- ب- تحدي وتعريف المشكلة عن طريق المناقشة الجماعية.
- ج- توزيع الأدوار وقيام المتطوعين من أفراد الجماعة بتمثيل الموقف تمثيلاً دراماتيكياً. وبما أن الأعضاء يعرفون بأنه موقف تمثيلي فإنهم يكونون أكثر حرية في تقصي الموقف بحرية، كما يرغبون دون خوف.
- د- أما المشاهدون- المستمعون، فهم يفكرون خلال متابعتهم للتمثيل في الطريقة التي يسلكون بها عادة في مثل تلك المواقف، والأثر الذي يتركه سلوك الممثلين وكلماتهم. وبعد تمثيل الموقف تناقشه الجماعة، كما يشير الممثلون وأفراد الجماعة الآخرون أسئلة عن الطرق الأخرى لمعالجة الموقف وآثارها الممكنة، ثم يختبر مدى فهم أعضاء الجماعة واستبصارهم بالموقف عن طريق تمثيله مرة أخرى.

وقد تصل الجماعة عن طريق التمثيل والمناقشة إلى بعض نتائج أو قرارات عامة تتعلق بالطرق المناسبة لمعالجة الموقف، والفائدة الرئيسية التي يجنيها الأعضاء من الاندماج في مواقف الصراع عن طريق التمثيل والمناقشة في الإدراك الذاتي والموضوعية، وهما ضروريان لمعالجة أي مشكلة من مشكلات العلاقات الإنسانية.

وفي السوسيودrama يكتشف أفراد الجماعة الكثير، كما يتعلمون الكثير عن أنفسهم. ولذلك فإن من الضروري أن يكون الاشتراك في السوسيودrama على أساس التطوع دائمًا، وأن يكون موقف الصراع المستخدم موقفاً هاماً بالنسبة للأفراد يتصل بمشكلاتهم في العلاقات الشخصية والاجتماعية (حمزة، 1982).

2- الملاحظة والخبرة الشخصية العارضة:

لقد تعلم معظم من يشغلون مراكز القيادة اليوم معظم ما تعلموه عن القيادة من ملاحظة قادتهم، ومن خبراتهم الشخصية في الجماعات. وهذه الطريقة من الطرق الرئيسية في تدريب القادة إلا أن لها عيوبها: فقد يتعلم الفرد عادات سيئة أكثر مما يتعلم عادات طيبة إذا كان القائد الذي يلاحظه نموذجاً سيئاً. كما أن القائد في تعلمه عن طريق المحاولة والخطأ (الخبرة الشخصية) قد يسيء تفسير خبراته هو، ويتعلم الأمر الخطأ منها، إلا أن الخطر الأكبر يكمن في أن هذا النوع من التدريب سوف يعطينا قادة تعلموا المهارات والمعلومات الازمة لأعمال معينة وربما بعض الحيل والوسائل، دون أن يكتسبوا الفهم والتبصر. بالسلوك الجماعي الذي ينطبق على كل الجماعات في كل المواقف، ودون أن يكتسبوا المهارة والرغبة في إيماء إمكانيات القيادة عند الآخرين، وهي أبعاد جديدة هامة تفرضها علينا الاتجاهات الحديثة في نظريات القيادة. (حمزة، 1982).

3- الطرق الشكلية لنقل المعلومات وتعليم المهارات:

وتتمثل هذه الطرق في المحاضرات والمناقشات، ودراسة الحالات، والتدريب العملي على القيادات مثل التدريب على إدارة مناقشات معينة أو رئاسة لجنة معينة، أو إدارة منظمات معينة وذلك لاكتساب المتعلم المهارات الالزمة لأعمال معينة.

وتنطبق الاعترافات التي وجهت إلى طريقة الملاحظة والخبرة العارضة على هذه الطرق الشكلية أيضاً. ذلك أن هذه الطرق تركز جل اهتمامها على وظيفتين من وظائف التدريب وهما نقل المعلومات، وإكساب المهارات. وقد تكون هاتان الوظيفتان قواعد في بعض الحالات، ولكن يغلب أن يتطلب الأمر، وخاصة في مجال التدريب على العلاقات الإنسانية الاهتمام بوظيفتين هما:

- تغيير الاتجاهات عن طريق إكساب المتعلم خبرة مباشرة منظمة مقصودة وتبصيره بنتائج الطرق القيادية المختلفة حتى يجد دافعاً للتغيير إجراءاته إلى الأحسن.
- خلق الفرص المناسبة للتغيير عن طريق التشجيع المستمر على تجربة الطرق القيادية المحسنة بصورة يمكن معها تطبيق المعرفة والمهارة واستغلال الدافع إلى العمل.

هذا ومن الممكن تغيير الاتجاه سطحياً، إلا أن نوع التغيير الضروري في تدريب القادة على العلاقات الإنسانية المناسبة يتناول غالباً الأفكار الأساسية للمتعلم، وقيمه، وافتراضاته عن الآخرين، وعلاقاته معهم، وييتطلب ذلك إعادة بناء الشخصية، وهو أمر ليس باليسير، ذلك أن هذه الأفكار والقيم والافتراضات تتصل أساساً بالشخصية، وعندما يواجه الشخص تهديداً أو تحدياً كما يحدث في التدريب يلجأ شعورياً أو لا شعورياً إلى مختلف الطرق لوقاية نفسه، والإبقاء على حالته الحاضرة. ولذلك يجب أن نتوقع مقاومة لعملية التدريب، إلا إذا كان التغيير المقصود سطحياً وغير هام.

تقوم هذه الطريقة على استغلال الجماعة كوسيلة من وسائل تغيير الاتجاهات، كما أنها تطبق مباشر لأهم أسس ديناميات الجماعة. والجماعة المعملية جماعة دراسية لها قائد أو مدرب ماهر. وهي تعمل بمثابة معلم للملاحظة المباشرة، ولتحليل عمليات العلاقات الإنسانية، وتهيئ للمتعلم فرصة للتدريب والمران على معالجة مشكلات العلاقات الإنسانية.

ت تكون الجماعة المعملية لغرض عام هو النمو الذاتي /Self/ Development دون أن يحدد لها جدولًا معيناً للمناقشات، أو قواعد محددة تنظم الإجراءات. ويتضمن أول نشاط للجماعة محاولة الاتفاق على خطة للعمل، وتصبح هذه العملية أول "موضوع" للمناقشة حيث أنها تكون خبرة مباشرة يشارك فيها كل أعضاء الجماعة، وتتضمن نماذج لظواهر مثل القيادة وقرار الجماعة ومعالجة الأعضاء "المشكلين" والصراع.. الخ.

وتقوم الجماعة تحت إشراف المدرب بفحص سلوكها للكشف عما حدث وماذا حدث بهذه الصورة وما الذي يمكن عمله لتسهيل عمل الجماعة.

ومن هذه النقطة تبدأ الجماعة في القيام بسلسلة من أنواع النشاط التي تحددها بنفسها والتي تهدف إلى فهم العمليات الجماعية واكتساب المهارات في معالجة مشكلات العلاقات الإنسانية واستنباط الطرق لتطبيق النتائج في محيط العمل اليومي العادي.

والهدف النهائي للمنهج العملي في التدريب هو التحسن الملموس في أداء العمل أثناء القيام بهمة إلا أن هناك أهدافاً وسيطة هي تغيير دافع واتجاهات ومهارات المتعلم ونقل هذه التغييرات عن طريق المتعلم إلى زملائه في العمل ومن أهم الأهداف المباشرة لهذا التدريب ما يلي (1):

- 1- إدراك الفرد لحاجته إلى تغيير سلوكه: فمن المهم أن يدرك المتعلم عواقب سلوكه بالنسبة للآخرين وهذا ما يجعل الفرد يقوم ذاته في ضوء هذه العواقب وأن يجد الدوافع نحو التغيير. ومن أهداف البرنامج إدراك الحاجة للتغيير وإمكان حدوثه.
- 2- الحساسية نحو المشكلات والأحداث في العلاقات الإنسانية: أي أن الفرد يجب أن يكون قادرًا على رؤية ما يحدث في مجال العلاقات الإنسانية وأن يراه وقت حدوثه وأن يستجيب له في الوقت المناسب ويهدف التدريب (المعملي) إلى تهيئة المواقف لإيماء الحساسية عن طريق الخبرة الموجهة الاهادفة في تفسير سلوك الآخرين.
- 3- المهارة في التشخيص: يجب أن يكون الفرد قادرًا على الحكم على معنى السلوك وأن يكون افتراضات عن أسباب هذا السلوك وأن يقرر ما يتطلبه الموقف من عمل أي تقدير مختلف الاحتمالات وعواقبها بالنسبة للآخرين.
- 4- المهارة في السلوك الاجتماعي. أي تهيئة موقف يمكن أن يشعر فيه المتعلم بالحرية في محاولة تجريب طرق مختلفة لمعالجة مشكلات العلاقات والتعود على تطبيقها بصورة تناسب شخصيته وحاجات الموقف.
- 5- تغيير الاتجاهات: فالتدريب المعملي يهدف إلى إتاحة الفرصة للمتعلم كي يختبر موضوعية اتجاهاته عن طريق عرضها للتقويم من جانب الآخرين وتقدير آثارها في موقف مأمون.

مهمة المدرب في طريق الجماعة المعملية:

تكون مهمة المدرب هنا باللغة الصعوبة إذ يتبعه عليه أن يعمل على أن تكون الجماعة ذات تأثير على العضو، وأن يخبر الأعضاء بصورة مباشرة عن تقدم الجماعة وأن يفيدوا من هذه الخبرة في تغيير الاتجاهات وإيماء المهارات، ويحتاج المدرب إلى

مهارة تشخيصية وإلى الإحساس بالمشكلات والأحداث التي تقع في التفاعلات الإنسانية وتقدير معانيها وهي مهارات من النوع الذي يقوم بتدريب الناس عليها، كما يجب على المدرب أن يكون ملماً بالأساليب المختلفة لتقديم خبرات جديدة للجماعة وأن يستطيع أحياناً أن يقوم بدور الخبرير وأن يفسر للجماعة الجوانب ذات الدلالة في سلوكها ويتعين عليه أيضاً أن يكون قادراً على تقدير تقدم الجماعة حتى يستطيع تقديم الخبرات الجديدة حيث يكون الأعضاء مستعدين لها (حمزة 1982).

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- البهى السيد، فؤاد. علم النفس الاجتماعى، القاهرة، دار الفكر العربي، 1981م.
- أبو النيل، محمود السيد. علم النفس الاجتماعى- دراسات عربية وعالمية، 1981. ج 1+ ج 2، بيروت، دار النهضة العربية، 1985.
- اسكندر، نجيب، وآخرون. الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعى. القاهرة: مؤسسة المطبوعات الحديثة، 1960.
- إسماعيل، محمد عماد الدين، وآخرون. كيف نربي أطفالنا. القاهرة: دار النهضة العربية .1974
- السيد، عبد الحليم محمود، وآخرون علم النفس العام، القاهرة، دار غريب، 1990.
- الشيخ، عبد السلام. علم النفس الاجتماعى، الاسكندرية، دار الفكر الجامعى، 1992.
- ادويي تيد. فن القيادة والتوجيه. ترجمة العميد محمد عبد الفتاح، القاهرة، 1965.
- العدل، عادل محمد محمود. التوافق لدراسي لأبناء الأمهات العاملات وغير العاملات. الجمعية المصرية للدراسات النفسية- بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر- الأنجلو المصرية، 2 - 4 سبتمبر، 1992.
- العطية، فوزية. دراسة علم النفس الاجتماعى، جامعة بغداد، كلية الآداب، 1992.

- العيسوي، عبد الرحمن. دراسات في علم النفس الاجتماعي، بيروت، دار النهضة العربية، 1974.
- العيسوي، عبد الرحمن. الإرشاد النفسي. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي، 1990.
- الفقي، حامد عبد العزيز (أ). سيميولوجية الفر في المجتمع (مترجم). الكويت: دار القلم، 1984.
- الفقي، حامد عبد العزيز (ب). مفاهيم العلاج النفسي الأسري وأنماط التفاعل داخل الأسر المريضة (النشأة والتطور). الكويت: حوليات كلية الآداب، الحولية الخامسة، الرسالة 24، 1948.
- القرشي، عبد الفتاح. اتجاهات الآباء والأمهات الكويتيين في تنشئة الأبناء وعلاقتها ببعض المتغيرات. الكويت: حوليات كلية الآداب، الحولية السابعة، الرسالة 35، 1986.
- اليونسكو، معجم العلوم الاجتماعية، القاهرة، 1975 بركات محمد خليفة. القياس النفسي- والتقويم التربوي. ج 1، ج 2، الكويت: دار القلم، 1978.
- جابر، جابر عبد الحميد، وأحمد خير كاظم. مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية، 1984.
- جلال، سعد. علم النفس الاجتماعي. الاسكندرية: منشأة المعارف، 1984.
- حقي، ألفت محمد. مناهج البحث في علم النفس. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1992.
- حلمي، منيرة أحمد. ثلاث نظريات في تغيير الاتجاهات. القاهرة: الأنجلو المصرية، 1977.
- حمزه، مختار. أسس علم النفس الاجتماعي. جدة: البيان العربي، 1982.

- خليفة، عبد اللطيف. ارتقاء القيم (دراسة نفسية) عالم المعرفة 160، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1992.
- خير الله، سيد محمد. سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق بيروت: دار النهضة العربية، 1983.
- دافيدوف، لنفال. مدخل علم النفس. ترجمة سيد الطواب وآخرون، الرياض: دار ماكجرو هيل، 1980.
- زهران، حامد عبد السلام. علم النفس الاجتماعي، القاهرة: عالم الكتب، 1977.
- زهران، حامد عبد السلام. علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب، 1984.
- سلامة، أحمد عبد العزيز، عبد السلام عبد الغفار. علم النفس الاجتماعي، القاهرة: دار النهضة العربية، 1980.
- شعيب، علي محمود علي. بعض محددات الاتجاه الديني لدى طلاب وطالبات الجامعة. الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد 14، القاهرة: دار الفكر العربي، 1987.
- عبد الرحمن، سعد. أساس القياس النفسي الاجتماعي. مكتبة القاهرة الحديثة، 1967.
- عبد الرحيم، طلعت حسن. علم النفس الاجتماعي المعاصر. القاهرة: دار الثقافة، 1981.
- عكاشه، أحمد. علم النفس الفسيولوجي، القاهرة: دار المعارف، 1986.
- عكاشه، محمد فتحي. المدخل إلى علم النفس. الاسكندرية: 1989.
- عمر، ماهر محمود. سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1988.

- عمر، ماهر محمود. سيكولوجية العلاقات الاجتماعية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1993.
- فهمي، مصطفى، القطن، محمد علي. علم النفس الاجتماعي. دراسة نظرية وتطبيقات عملية- القاهرة: مكتبة الخليج، 1977.
- كافافي، علاء الدين. التنشئةوالوالدية والأمراض النفسية- دراسة أميريقية- إكلينيكية. هجر للطباعة والنشر، 1989.
- كلينبرج، أوتو. علم النفس الاجتماعي. ترجمة حافظ الجمامي، بيروت: دار مكتبة الحياة، 1976.
- لامبرت، وليم، ووالاس لامبرت. علم النفس الاجتماعي. ترجمة سلوى الملا، بيروت: دار الشروق، 1989.
- مخترار، محى الدين. محاضرات في علم النفس الاجتماعي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1982.
- مرعي، توفيق؛ وأحمد بلقيس. الميسير- في علم النفس الاجتماعي، عمان: دار الفرقان، 1984.
- مخول، مالك سليمان. علم نفس الطفولة والمراهقة. دمشق: 1989.
- نجاتي، محمد عثمان. المدنية الحديثة وتسامح الوالدين- بحث حضاري مقارن- القاهرة: دار النهضة العربية، 1984.
- هنا، عطية محمود، القيم. دراسة تجريبية مقارنة. القاهرة: المطبعة العالمية، 1959.

- adams, b.n. interaction theory and the social net work sociometry, 1967, 30, 64- 78.
- Adorno, t. w.: the authoritarian personality harber. New york, 1950.
- Allport, g. w.: attitudes in a handbook of social psychology, 1935. p. 810.
- Allport g. w.: personality psychology interpretation n. y. holt. 1937.
- - allport, g. w. and krammer. B. m. some roots of prejudice, j. psychology. 1946. 22,9- 39.
- Anastasi, a. and foley. J. p. differential psychology. New york: macmillan. 1949.
- Anastasi, a. psychological testing. New york. Macmillan. 1954.
- Bales, r. f. interaction process analysis: amethod for the study of small groups. Cambridge: Addison weley. 1950.
- Bandura, a.: social learning theory. Englewood cliffs, n. j.: pre- ntice-hall. 1977.
- Bavelas, a.a.: mathematical model for group structure, appl. Anthropol. 17, 16- 30, 1948.

- Bayley, n. and Schaefer, e.s.: maternal behavior and personality development: data from the Berkeley growth study, psychiatric research reports, 1960. 13, 155- 173.
- Blood, r.o. and wolfe, d.m. husbands and wives, the dynamic of married living. Iii. Glencoe press, 1960.
- Bogardus. E. s. fundamentals of social psychology, 1931. p. 52.
- Bonner, h. social psychology. An interdisciplinary approach. New york. American book company, 1953.
- Brown, j. f. psychology and social orders, n. y. mc graw hill, 1936.
- Cattel, r. b. and stice, g. f.: the psychodynamics of small groups. University of Illinois, 1953.
- Christie, r. and f. geis: studies in Machiavellianism. New york: academic press, 1970.
- Coch, l. and French, j. r. p. over coming resistance to chang. Hum. Rel., 1948. 1,512- 532.
- Dawey, r. and humber, w. j. an introduction to social psychology. New york. Macmillan, 1966.
- Deutsch, m. an ewperimental study of effects of cooperation and competition upon group proves. In vasrtwright and zander, 1953, ch. 23.

- Elder, g. h., and bowerman, c.e.: fmily structure and child rear- ing patterns. The effect of family size and sex coposition am. Soc. Rev., 1963. vol. 28, 891- 905.
- Festinger, l. et al. social pressures in informal groups. New york: harper, 1950.
- Fishbin, m. ed.: reading in a ttitude theory and measurement. New york: john wiley, 1967.
- Gecas, v.: the influence of social class on socialization. In w. burr et al., (eds.) contemporary theories about the family, new york: the free press, 1979.
- Gibb, c. a.: leadership: selected readings harmons worth penjuin. 1969.gordon. t.: group centered leadership. Houghton Mifflin co. new york, 1955.
- Gordon, t. a. description of the group- centerd leader. In. r. c. diedrich and h. a. dye (eds.), group procedure, purposes, processes and outcomes: selected readings for the counselor. Boston: Houghton Mifflin, 1972, 70- 101.
- Heider, f.: the psychology of interpersonal relations. New york: john wiley, 1958.
- Heath, r. g.: electroen cephalographic studies in isolation raised monkeys with behavioral impairment diseases of the nervous system, 1972. 157- 163.

- Heis, g. a. and miller, g. a. problem solving by small groups using various communication nets. In hare, p. et al. (ed.). small groups, new york: 1955, knof ch. 7.
- Hiebsch, h. and others: sozial psychologie, berlin: veb deutscher verlag der wissen schaften, 1980.
- Hollander, e.: principles and methods of social psychology, oxford university press. U. s. a. 1971.
- Holling worth, leta, s.: children above 180 i. q. new york, world book co. 1942.
- Hunt, r. g.: role and role confliet: in Hollander, e. p. and Hunt, r. g. (eds): current perspective in social psychology: reading with yommentary. New york:oxford university press. 1967.
- Hurley, j. r. and hohn, r. l.: shifts in child- rearing attitudes linked with parenthood and occupation. Developmental psychology, 1971, 4, 324, 328.
- Hurlock, e.: developmental psychology, new york: mcgraw- hill, 1968.
- Hyman, h. h. psychology of status. Arch. Psycho., Columbia universi- ty press. 1942. no. 269.
- Janis, et al.: personality and persuasibil: ym new haven, conn: yale university press, 1959.

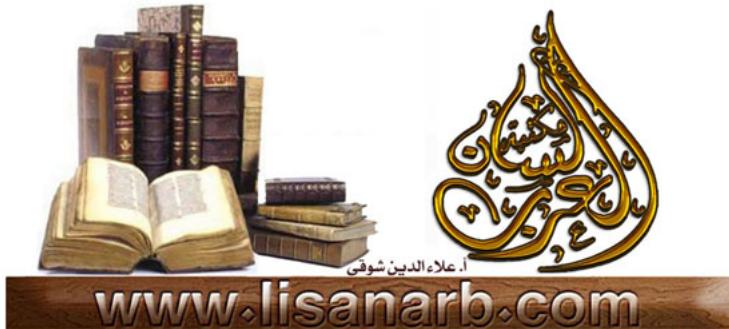
- Jaspers, j. m. the mature and measurement of attitudes. In tajfel, h. and fraser, c. (eds). Introducing social psychology, England. Penguin books, pp. 256- 300.
- Maslowm a. h.: motivation and personality. New york, harper and brother, 1972.
- Mc guire, w.: the nature of attitudes and attitude change. In hand- book of social psychology, ed. G. lindzey and arnson, 2 ed. Read- ing, mass. Addison- Wesley, 1969.
- Maslow, a: motivation and personality. Harmer and row. New york, 1970
- Kagan, j.: the plasticity of early intellectual development. Paper presented at the meating of the association for advancement of science. Washington, d. c., 1972.
- Klinger, e.: meaning and void. Minnea polis: university of minnesso- ta. Press. 1977.
- Kohn, m. l.: social class and parental values. Amer. J. sociology, 1959, vol. 64, p. 337- 51.
- Krech, d. and crutchfield, r. h.: theory and problems of social psychology. McGraw – hill, n. y., 1948.
- Krech, d. and crutchfield, r. h.: individual in society, mc graw- hill, ltd. U.s.a., 1962, p. 3.

- Leavitt, h. j. and Mueller, r. a. h. some effects of feedback on communication. in hare, p. et al. (eds). Small group. New york, knopf. 1955, ch. 8.
- Lewin, kurt. Forces behind food habits and methods of chnges. In bulletin of the national research concil, 1943.
- Lippitt, r. et al. the dynamics of power. In cartwright. And zander. 1953, ch. 31.
- Mahler, c. a.: group counseling in the schools. Boston: Houghton Mifflin, 1969.
- Mann, f. and baum gartel, h. absence and employee attitudes in elec- tric power company. Ann arbor, mich. Survey research center, 1952. miller, n. et al. the ineffectiveness of punishment power in group in- teraction. Sociometry 1969, 32, 24- 42.
- Mohn, p. j.: child- raising attitudes, family size and the value of children. Journal of psychology, 1981, 107, 97- 104.
- Moore. J. c. jr. statue and influence in small group interaction, sociometry. 1968, 31, 47- 63.
- Morgan, g. t., r. a. king and n, m. robbinson: introduction to psychology, 6 th ed. Megraw- hill, 1979.
- Moss, h. a.: sex, age and state as determinants of mother infant in- teraction. Merrill. Palmer q. 1967, vol. 13, 19- 36.

- Murphy, g.: **the future of social psychology in historical perspective.** In klinberg and Christie: perspectives in social psychology new york. Holt, 1965.
- Newcomb, t. m. **social psychology.** 3 rd impression, London: tavistock publications, 1959.
- Newcomb, t. turner, r., converse, p. **social psychology** tavistock. London. 1966.
- Osjood, c. e. and tannenbaum, p.h.: **the principle of congruity in the prediction of attitude change,** psychological review 62, January 1955, 42- 55.
- Postman, l., et al. **personal values as selective factors in perception.** J. abnormal soc. Psychol. 1948, 43, 142- 154.
- Reingold, h.l.: **infancy.** In international encyclopedia of the social science (ed). Sills, dl., ny. Macmillan, 1968.
- Rotter, j. b.: **social learning and clinical psychology.** N. y. prentice hall, 1954.
- Roy, k.: **parent,s attitudes toward their children.** Journal of home economic, 1950. 42, 652- 653.
- Seward, j. p.: **learning theory and identification.** J. genet. Psycholo- gy, 1954. 84, 201- 210.
- Sheriff, m., and sheriff, c.: **an outline of social psychology.** Harper, new york, 1956.

- Stagner, r.: **psychology of personality**, new york mcgraw- hill, 1974.
- Stogdill, r. m.: personal factors associated with leadership, **journal of psychology**, 1948, p. 23- 36.
- Stoltz, limp.: **influences on parent behavior**. London: tavistock, 1967.
- Stone, f. b. and v. n. Rowley: children,s behavior problems and parents attitudes, **journal of genetic psychology**, 1965, 107, 281- 287.
- Swanson, g. e. **on explanation of social interaction sociometry** 1965. 28, 101- 123.
- Thibatt, j. **an experiment- al study of under- privitiged groups**. In cart wright, and zander. 1953, ch. 9
- Vernon, p. e. **personality tests and assessment**. London. Methuer, 1953.
- Vernon, p. e. and pari. J. b.: **personnel selection in the british forces**. University of lon ion press, London. 1949.
- Vietze. P. m., o,connor,,falsey, s. and altmemeier, w. a.: effects of rooming in on mater ial behavior directed towards infants. Paper presser.ced at the annu,l meeting of the American psychologic. Il association, Toronto, 1978.

- Yarrow, m. r., scott, i. deleeuw. L. and heining, c.: child- rearing.in fariilies of working and non- working mothers. Sociometry. 1962, 25, 122- 140.
- Yarrow, l. j., rubens in, j. l., and Pederson, f.a.: infant and In- vironment: early cogt tive and motivational development. Wast ng- ton, d.c.. hemisphere 1975.
- Zunioh, m.: relation ship between maternal behavior and att udes towards children. Uou nal of genetic psychology. 1962, 100, 155 165.





دار الكتاب مكتبة علم النفس الاجتماعي

المتخصصون في الكتاب الجامعي الأكاديمي العربي والأجنبي

دار زهران للنشر والتوزيع

تلفاكس: ٠٠٩٦٢٦٥٣٣١٢٨٩ | ص.ب ١١٢٠ | الرمز البريدي ١١٩٤١

E-mail: zahran.publishers@gmail.com | www.darzahran.net

عمان - الأردن

